

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSA MARIA PIMENTEL CANTANHÊDE

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJÓVEM URBANO:
do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa

São Luís
2011

ROSA MARIA PIMENTEL CANTANHÊDE

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJOVEM URBANO:
do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria Alice Melo.

São Luís
2011

Cantanhede, Rosa Maria Pimentel

Currículo integrado do projovem urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do programa / Rosa Maria Pimentel Cantanhede. – 2011.

160f.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Alice Melo

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís, MA. 2011.

1. Currículo integrado 2. Projovem urbano I. Título.

CDU 372 (81)

ROSA MARIA PIMENTEL CANTANHÊDE

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJOVEM URBANO:
do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria Alice Melo.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr^ª Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará

Prof^ª Dr^ª Ilma Vieira do Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus queridos pais Raimundo e Antonia por terem me educado com muito amor e verdades sobre a vida.

Aos meus amores Régis, Suellen e Camila, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força da minha vida, dos meus planos e das minhas conquistas.

À Prof^ª Dr^ª Maria Alice Melo, pela sua participação direta neste estudo, pelas valiosas orientações que me conduziram a cada etapa por caminhos que me possibilitaram fazer este trabalho a cada dia melhor.

Às professoras doutoras Ilma Vieira do Nascimento e Lélia Cristina Silveira de Moraes, muito obrigada. Cada palavra, cada “dica” e todas as referências suas foram importantíssimas para a realização deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA, pela forma como socializaram os seus conhecimentos durante as nossas aulas, contribuindo com excelência intelectual para a formação de mestres em educação.

Aos quatorze educadores do Projovem Urbano que, com muito profissionalismo, compromisso com a pesquisa acadêmica e responsabilidade social, se dispuseram a participar desta pesquisa. Educadores que me possibilitaram vivenciar outra dimensão do meu estudo, pois, quando já estava cansada de idas e vindas com livros e documentos, tive a oportunidade do diálogo face a face.

Aos participantes do grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente que a cada encontro me enriqueciam a partir dos debates, das apresentações de trabalhos, da socialização de estudos.

Aos meus pais, porque aceitaram o grande desafio de me trazer ao mundo.

As minhas filhas e ao meu esposo, pela compreensão e ajuda imprescindível.

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho, pelo crédito e apoio que sempre deram aos meus projetos, em especial ao meu irmão João Carlos e a minha amiga Resende.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado, pois cada um ao seu modo, com o seu repertório, me ensinou algo no decorrer deste curso. Muito obrigada.

“O currículo integrado pretende contemplar a realidade, fazendo com que o aluno aprenda a ver as situações a partir do maior número de pontos de vista possível. Uma escola assim é muito diferente da que nos faz ver tudo por um único prisma”.

Jurjo Torres Santomé

RESUMO

O Currículo Integrado do Projovem Urbano se propõe a contemplar três das necessidades humanas: a escolarização, a qualificação profissional e a participação cidadã. Entretanto, é preciso considerar as percepções dos educadores que o operacionalizam. Pesquisa de natureza bibliográfica, documental e de campo. Analisa o currículo do Projovem Urbano a partir de sua constituição no nível do discurso oficial, bem como a compreensão do modelo pelos educadores do Programa. Traz uma síntese das teorias de currículo na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2007). Discute currículo integrado utilizando como referências as concepções de Santomé (1998); Lopes (1999, 2002 e 2008); Bernstein (1996), entre outros. Aborda brevemente as propostas de integração nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série, e nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta o Programa de Inclusão de Jovens com ênfase no Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano a partir dos seus respectivos documentos (BRASIL, 2005 e 2008); IPEA (2009), entre outros. Analisa as percepções dos educadores sobre o currículo do Projovem, a partir de entrevistas com 14 educadores do Projovem Urbano que atuam em dois núcleos em São Luís denominados X e Y. Constata, com base nos depoimentos dos educadores, que a proposta curricular do Programa é incorporada por esses educadores sem que demonstrem interesse de recontextualizá-la no espaço escolar, o qual não é mencionado como uma arena de lutas e conflitos em prol de uma nova leitura do currículo em questão. Os educadores citaram a formação inicial e continuada, o planejamento coletivo e os guias de estudo como elementos imprescindíveis para a operacionalização do currículo. Relataram como atividade fundamental na integração as sínteses integradoras produzidas pelos alunos, como um trabalho final realizado com os temas integradores. Conclui que esse currículo integrado desfruta de uma credibilidade, sendo concebido pela maioria dos educadores entrevistados como aquele capaz de promover a inserção social dos jovens nas dimensões a que se propõe.

Palavras-chave: Currículo. Currículo integrado. Projovem. Currículo integrado do Projovem Urbano.

ABSTRACT

The Integrated Curriculum of Urban Young pro purpose observes three humans necessities: schooling, professional qualification and citizen participation. However, it's necessary to regard the teacher's perceptions that operate it. Bibliographic, documental and camp research. Analyses the Urban Young Pro Curriculum by its constitution in the official speech level as well as its pattern's compreenhension by educators of the program. Introduces a synthesis of theories about curriculum in a Tomaz Tadeu da Silva's view (2007). Discuss integrated curriculum using Santomé (1999), Lopes (1998, 202 and 2008); Bernstein (1996) conceptions as references among others. Approachs briefly the proposals of integration in the National Curriculum Pattern to Joung and Adult education and Curriculum Guideline. For Youngs and Adults. Prsents young's Inclusion Program Emphasizing the Pedagogical Integrated Urban Young pro project from interviews with 14 educators and from its respective documents (BRASIL, 2005 and 2008), IPEA (2009). The educators perform in two nucleus of São Luís named x and y. Testify, with basis in deposition of educators that curriculum's proposals Program is incorporated by these teachers without they show benefit of resetting on the school space, which is not declared as a fight and conflict arena, in favor of new curriculum reading. The educators declared that the inicial and continues training, general planning and study's guide as essentials components to the curriculum establishmen, they mentioned as a fundamental activity the integrated synthesis produced by the studens. Concludes that this integrated curriculum has a credibility, being made by the majority of interviendes educators, it's capable of to promote social insertion of youngs in the measuremen that its suggest.

Keywords: Curriculum.Integrated curriculum.Young pro Urban. Young pro Integrated curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Modalidades de projoventem que compõem o Projoventem Integrado.....	76
Quadro 2	–	Aspectos do Projoventem Urbano.....	77
Quadro 3	–	Unidade Formativa I, eixo estruturante, temas integradores e desdobramento dos temas integradores.....	95
Quadro 4	–	Carga horária das três dimensões do currículo.....	97
Quadro 5	–	Distribuição da carga horária semanal dos educadores do Projoventem....	98
Quadro 6	–	Distribuição da carga horária semanal dos alunos do Projoventem.....	99
Quadro 7	–	Posição de São Luís em relação às demais capitais do país quanto aos resultados ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.....	104
Quadro 8	–	Posição de São Luís em relação às demais capitais do país quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ensino Fundamental.....	105
Quadro 9	–	Distribuição dos espaços pedagógicos do Projoventem em São Luís.....	106
Quadro 10	–	Arcos ocupacionais ofertados em São Luís.....	108
Quadro 11	–	Demonstrativo das fases, inscritos, possibilidade de certificação Projoventem Urbano.....	110
Quadro 12	–	Quantitativo de Educadores Por Área de Formação.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Distribuição da população jovem segundo algumas categorias – Brasil na faixa etária de 15 – 29 anos – dados de 1982 e 2007.....	79
Tabela 2	– Escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos em 2003.....	85
Tabela 3	– Situação educacional dos jovens brasileiros em 2007 na faixa etária de 18 a 29 anos. (em %).....	86
Tabela 4	– Posição de São Luís em relação às demais capitais do país em relação a taxa de reprovação, abandono e distorção idade/série no Ensino Fundamental.....	104
Tabela 5	– Demonstrativo das fases, inscritos, matriculados, freqüentes e alunos que concluíram o Ensino Fundamental nos anos de 2005 – 2006 -2007 e 2008.....	106
Tabela 6	– Números referentes aos arcos ocupacionais: meta prevista, matrículas realizadas e concludentes no período de 30/06/2006 a 30/11/2008.....	109
Tabela 7	– Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Faixa Etária e Sexo.....	114
Tabela 8	– Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Estado Civil, Número de Filhos e Situação de Moradia.....	115
Tabela 9	– Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Anos de Experiência Docente.....	118
Tabela10	– Distribuição do número de educadores por níveis e/ou modalidade em que atuou ou atua e por área de maior afinidade.....	119
Tabela11	– Quantitativo de educadores do Projovem Urbano por ano de seu ingresso.....	120
Tabela12	– Quantitativo de educadores do Projovem Urbano que exercem outra ocupação docente, ou não, fora do Projovem e tempo dedicado a ela....	121
Tabela13	– Distribuição de Educadores do Projovem Urbano por núcleo pesquisado e por área de atuação no Projovem.....	122

SUMÁRIO

	p
1	INTRODUÇÃO..... 12
1.1	Percurso metodológico..... 19
2	CURRÍCULO..... 27
2.1	Os estudos sobre o currículo: uma síntese das teorias..... 27
2.2	O Currículo integrado..... 36
2.2.1	Currículo integrado e o mundo da produção: breves considerações..... 36
2.2.2	Diferentes discursos para um mesmo currículo: problematizando a integração curricular..... 41
2.3	Políticas de currículo no Brasil a partir da década de 90: uma abordagem dos PCNs e das Diretrizes Curriculares para A EJA..... 56
2.3.1	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental..... 58
2.3.2	Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos..... 66
2.3.2.1	Proposta Curricular para a EJA..... 69
3	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM)..... 73
3.1	Projovem: legislação e objetivos gerais..... 73
3.2	Público-alvo..... 78
3.2.1	A concepção de juventude para o Projovem..... 84
3.3	Projeto Pedagógico Integrado..... 88
3.3.1	As propostas de integração interdimensional e interdisciplinar..... 95
3.3.2	A organização dos tempos pedagógicos no Projovem Urbano..... 96
3.3.3	A dupla função dos educadores..... 99
3.4	Implantação e implementação do Projovem em São Luís..... 103
4	AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJOVEM URBANO..... 111
4.1	Sujeitos participantes..... 114
4.2	Os elementos curriculares: conteúdos e metodologias..... 122
4.2.1	As três dimensões do currículo..... 123
4.2.2	O tema integrador e as atividades integradoras..... 125
4.2.2.1	O planejamento e a interdisciplinaridade..... 130

4.2.3	Os guias e os manuais de estudo.....	133
4.3	Os educadores e o currículo: a formação e o trabalho docente.....	134
4.3.1	A formação inicial e continuada oferecida pelo Programa.....	137
4.3.2	A dupla função docente.....	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICES.....	157

1. INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o Currículo Integrado do Projovem Urbano surgiu no interior do espaço de nossa atuação profissional, como professora da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido alguns aspectos da EJA serão destacados no estudo por reconhecer que nessa modalidade de ensino “é flagrante o insucesso das políticas públicas frente às metas de superação” das necessidades educacionais de muitos brasileiros que tiveram esse direito negado por vários motivos. (DI PIERRO, 2010 p. 940).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) iniciou suas atividades pedagógicas na Unidade de Ensino da Rede Municipal de São Luís, na qual trabalhamos, com uma recepção receosa por parte dos docentes da EJA. O Programa era visto como uma iniciativa do poder municipal de São Luís que requeria uma reflexão.

Essa reflexão poderia ter início ao questionar-se sobre o espaço físico escolar pertencente ao mesmo tempo à EJA, na sua modalidade regular, e ao Projovem. Assim, um novo cenário poderia ser visualizado, tanto no que concerne à distribuição das salas de aula quanto ao público discente que esvaziou as salas da EJA para compor as salas destinadas ao Programa. Ao que nos parece, esse último aspecto não representa uma particularidade da nossa escola, pois uma redução no número de alunos matriculados na EJA após implantação do Projovem pode ser ilustrada com os dados apresentados por Di Pierro (2010) quando trata da evolução das matrículas em EJA no período de 2004 a 2009, utilizando os dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2009. Em 2004 foram matriculados 3.419.675 alunos, em 2005 3.395.550, em 2006 3.516.225, em 2007, 3.084.718 em 2008, 3.001.834 e em 2009, somente 2.810.738 matrículas na EJA.

Através desses dados podemos perceber que de 2004 para 2005 houve uma redução nas matrículas. Nesse período o Projovem foi lançado e feito as chamadas públicas dos jovens para as matrículas; em 2006, o número de matrículas na EJA voltou a crescer, mas não manteve o ritmo e passou a decrescer em 2007, 2008 e 2009.

Outro aspecto merecedor de análise são as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, sobretudo no tocante ao currículo e à metodologia. O currículo que desenvolvemos na educação de jovens e adultos pode ser descrito como disciplinar, embora haja propostas de integração através de projetos de trabalhos desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

Vários são os aspectos a serem investigados, entretanto, como docente, delimitamos a investigação ao currículo do Programa que é organizado no modelo integrado e

propõe uma integração interdimensional e interdisciplinar. Na investigação consideramos os níveis de elaboração, bem como a compreensão da proposta pelos educadores do Programa.

Ainda tratando da definição desse objeto não poderia deixar de relatar a participação no grupo de pesquisa: Escola Currículo, e Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no qual fomos inseridas logo no ato de inscrição para participar do processo seletivo para a 9ª turma do Mestrado em Educação da UFMA. Dentre as atividades do grupo, destacamos a Pesquisa em Rede: Escola, Trabalho e Cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos do Programa de Inclusão de Jovens – Projovem. As universidades parceiras nesta pesquisa são: Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal da Bahia.

Participando dessa pesquisa mais ampla, o estudo sobre o currículo do Programa se configurou num desdobramento da primeira, pois os aspectos a serem pesquisados no Projovem perpassam pelas questões do currículo, da formação docente e da qualificação.

O Programa tem como público alvo os jovens, o que não o impede de ser visto, também, como uma das Políticas Públicas de Educação para os jovens e adultos, pois, tanto a EJA quanto o Projovem representam uma proposta elaborada com o objetivo de diminuir distorções educacionais marcadas por inúmeras injustiças sociais, que deixam à margem uma parcela significativa da população dos bancos escolares, os denominados jovens e adultos não escolarizados.

Embora esses sujeitos não escolarizados tenham frequentado a escola em idade própria, não encontraram condições de nela permanecer; agora voltam a ela, e mais uma vez é provável que não tenham sucesso devido, entre outras, à crise geral por que passa a educação no Brasil. Esta, bem mais visível ainda na modalidade de jovens e adultos, que vem sendo atendida através de programas descontínuos os quais têm seu auge em um governo ou noutro, mas, com as mudanças governamentais, são esquecidos, deixados de lado, evidenciando assim que não há de fato preocupação em promover uma educação sistemática para esse segmento da sociedade.

A esse respeito, Di Pierro (2010, p. 945-946), afirma:

Na conjuntura do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, [...]. É possível distinguir dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal nesse período. O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. [...]. O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade do Ministério da

Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude.

Para a autora, o segundo aspecto “positivo” do governo do presidente Lula está relacionado à proliferação de programas para atender uma clientela anteriormente excluída da escola. E assim, mais uma vez mudam-se os nomes, mas não o caráter de descontinuidade desses programas. Neste estudo, em que analisamos o currículo de um desses programas - o Projovem Urbano - daremos atenção ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM).

O Projovem foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Portanto, constitui-se um programa que envolve secretarias e ministérios, e tinha a princípio como público-alvo jovens entre 18 e 24 anos que tivessem concluído a 4ª série do ensino fundamental e não possuíssem vínculo formal de emprego.

Em 2007 e em 2008, foi criado o Projovem Integrado, com o objetivo de integrar outros programas com o mesmo perfil e público-alvo do Projovem lançado em 2005. Com essa proposta os programas passariam por modificações, fusões ou mesmo extinções, o que não foi possível. Na prática o Projovem integrado resultou numa estrutura com quatro modalidades de projovens: o Projovem Adolescente, o Urbano, o Projovem Campo e o Trabalhador. Destas modalidades, o Projovem Urbano representa a reformulação do programa lançado em 2005.

Feitas essas considerações numa abordagem geral sobre o Programa em análise, direcionamos o enfoque para uma questão mais específica da pesquisa: o currículo integrado do Projovem Urbano, que traz a mesma proposta curricular do primeiro, lançado em 2005.

Os Princípios Político-Pedagógicos do Projovem Urbano, na concepção dos especialistas que o elaboraram, objetivam a integração entre a Formação Básica, Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, visando à promoção da equidade, levando em conta as características próprias do grupo, em geral jovens que se encontram excluídos dos direitos à educação, ao trabalho e às ações de cidadania.

Tal proposta objetiva superar o que poderia ser visto como boas intenções pedagógicas e promover situações de ensino-aprendizagem em que os sujeitos da aprendizagem não sejam apenas os destinatários, mas, acima de tudo, sujeitos ativos nesse processo. “Nesses termos, o currículo integrado do Projovem é um currículo que abrange os

diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporâneas”. (BRASIL, 2008, p. 63).

Desse modo, duas são as formas de integração que propõe o Programa, a primeira, concebida como o princípio fundamental, trata da integração interdimensional, entre a escolarização, a qualificação profissional e a participação cidadã. Quanto à segunda proposta, diz respeito a uma interdisciplinaridade como construção do aluno a partir dos conhecimentos multidisciplinares. “Os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida.” (BRASIL, 2008). A interdisciplinaridade é discutida na proposta oficial a partir de justificativas de inclusão das disciplinas no currículo, visto que na concepção do Programa um currículo integrado não pode se constituir somente da problematização do cotidiano.

Com essas implicações conceituais e metodológicas, o currículo integrado proposto pelo Projovem se configura um objeto que se resente de estudos, de análises, o que nos propusemos a fazer neste estudo. Para tanto, elegemos três questões norteadoras que serão desdobradas nos objetivos de estudo, quais sejam:

1. Qual a concepção de currículo integrado proposta pelo Projovem Urbano?
2. O currículo do Projovem Urbano se apresenta como um discurso curricular inovador? Até que ponto esse currículo responde aos fundamentos teórico – metodológicos de um modelo de currículo integrado?
3. Para os educadores do Projovem Urbano, esse discurso curricular é concebido de forma positiva como uma proposta viável? Há uma recontextualização a partir de suas concepções e experiências docentes?

Partindo do acima exposto, traçamos os seguintes objetivos desta pesquisa: Geral - analisar o Currículo Integrado do Projovem Urbano, identificando a sua constituição em nível do discurso oficial e a compreensão desse modelo na perspectiva dos educadores do Programa. Específicos: Compreender as teorias de currículo, situando o modelo de currículo integrado; discutir currículo integrado proposto pelo Projovem, identificando as suas implicações para as práticas pedagógicas nesse modelo curricular; analisar o Projeto Pedagógico do Projovem visando desvendar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a proposta de currículo integrado do Programa; identificar as aproximações e/ou o distanciamento entre a proposta de currículo integrado no texto oficial e a proposta compreendida pelos educadores.

Considerando, pois, as questões norteadoras e os objetivos deste estudo sobre currículo de um programa de abrangência nacional, uma condição primeira para o

desenvolvimento da temática foi à realização de uma revisão de literatura que abordasse o currículo como área de conhecimento e pesquisa e demais conceitos que foram discutidos nos capítulos que compõem esta dissertação.

Assim sendo, o currículo como área de estudo passa a ganhar destaque a partir de 1918, com uma produção de Franklin Bobbitt nos Estados Unidos, denominada: *The curriculum*. Posteriormente, esse tema recebe também um tratamento teórico-metodológico por Raph Tyler que, em síntese, aplica a concepção de Bobbit acerca de currículo, embora haja uma tentativa por parte Tyler em contemplar os interesses de Dewey e Bobbitt numa mesma teoria.

Bobbitt, em sua proposta pensava um currículo que elevasse a escola à mesma condição de uma empresa. Nesse sentido, o termo “eficiência” determinava claramente esses propósitos que estavam voltados para a economia. Dewey, por outro lado, estava mais preocupado com uma educação que favorecesse a democracia. Dessa forma, o planejamento de um currículo deveria levar em consideração as experiências do público a quem se destinava, diferente de Bobbitt, que considerava a educação não como uma preparação para uma atividade laboral, mas, sim, como uma prática de vida.

Embora nesse período o pensamento técnico tenha se sobreposto a uma proposta mais humana, como a de Dewey, esse modelo de currículo técnico - científico sofre várias críticas, passando a não ser mais o único possível. E é exatamente nesse cenário que surgem as propostas críticas sobre currículo.

Nesse contexto, movimentos de renovação educacional representando a vertente crítica do currículo poderiam ser identificados em países como Estados Unidos, Inglaterra e França. Com destaque o Movimento de reconceptualização; A Nova Sociologia da Educação, cujo maior expoente foi Michael Young; no Brasil, o pensamento de Paulo Freire; as teorias crítico-reprodutivista de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 2007).

Essas teorias propunham novas possibilidades educacionais diferentes da proposta tradicional; colocavam, inclusive, em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, portanto foram consideradas teorias de desconfiança dos modelos e práticas desenvolvidas até então.

Outra teoria apontada por Silva (2007) é a pós-crítica. Interpretada por separações entre uma teoria crítica e uma pós-crítica, tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. Esta interpretação, no entanto, precisa ser ampliada, pois as teorias pós-críticas têm contribuído para uma compreensão de outros processos de

dominação além do econômico. Neste modelo teórico o poder está envolvido em outros meios como nas relações de raça, etnia, gênero e sexualidade, o que nos possibilita entender as relações sociais de dominação através de outras perspectivas não antes tratadas pelas teorias críticas.

Quanto ao conceito de currículo integrado, a princípio pode ser concebido como outra possibilidade de organizar o ensino, diferente da organização disciplinar, que tradicionalmente vem se destacando no contexto educacional, embora seja um currículo como qualquer outro, impregnado de relações de poder e que por vezes pode ser visto como um slogan, que carregando um discurso de inovação acaba legitimando práticas tão tradicionais como aqueles do modelo técnico- científico. SANTOMÉ (1998).

Ainda, segundo Santomé (1998), um currículo integrado pode ser organizado por núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrado em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos e ideias.

Esse modelo curricular ganha atenção e destaque a partir de críticas dirigidas ao currículo disciplinar, as quais são destacadas por Santomé (1998) como: insuficiente atenção é dada aos interesses de alunos, e alunas; não leva suficientemente em conta a experiência prévia de estudantes concretos, seus níveis de compreensão, seus modos de percepção individual; é um currículo quebra – cabeça obstaculiza ou não estimula, com grande frequência, as perguntas vitais, pois não podem ser confinadas dentro dos limites das áreas disciplinares. Nesses termos, o currículo disciplinar se configura uma forma incompleta de lidar com as diversas dimensões humanas, e o currículo integrado, que traz outra concepção, estaria mais adequado para atender a essas dimensões.

O currículo integrado está respaldado em três grupos de argumentos: o 1º grupo diz respeito aos argumentos epistemológicos e metodológicos das ciências; implica dizer que as ciências possuem estruturas conceituais e metodológicas e nesse sentido, para que haja avanços nas pesquisas, grupos de especialistas de várias áreas do conhecimento interagem, trocando saberes, métodos, entre outros. No currículo escolar essa integração favorece o desenvolvimento de uma capacidade nos alunos para analisarem e resolverem problemas, a partir de um referencial maior, não de uma única ciência, mas de um conjunto de saberes (SANTOMÉ, 1998).

O 2º grupo tem base em razões psicológicas e pode ser subdividido em mais três subgrupos, segundo Santomé (1998, p. 113), os quais se caracterizam por:

- a) argumentos sobre a idiosincrasia da psicologia infantil;
- b) razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem;

c) considerações sobre a importância dos processos na aprendizagem.

Já o 3º e último grupo de argumentos sociológicos defende a integração

como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como 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).

Além desses argumentos em prol do currículo integrado não disciplinar, é enfatizado, também, o contexto global em que vivemos, pois, segundo Santomé (1998, p. 38), a interdisciplinaridade, a educação global vai ao encontro de uma necessidade vital, originada a partir de uma “internacionalização da vida social, econômica, política, cultural, religiosa e militar [...].

Partindo-se desse entendimento, a compreensão do currículo interdisciplinar, ou integrado, ocorre através da percepção de que a sociedade se apresenta numa condição global. Isto implica também reconhecimento da relação de interdependência entre as necessidades mundiais e a educação.

Na perspectiva de discutir o currículo integrado no contexto brasileiro abordamos as Políticas e Práticas Curriculares no Brasil, visto que essa temática é fundamental para a análise do currículo integrado do Projovem Urbano. Assim, para discutir essas políticas na conjuntura atual, reportamo-nos à década de 90, por ter sido uma década de muitas reformas no Brasil. No campo da educação, destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª à 8ª série, divididos em dois blocos, os Referenciais para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, e a aprovação também das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

As políticas de currículo em discussão nessa década visavam, sobretudo, à implantação de um currículo nacional de um sistema de avaliação também nacional. Postos em prática no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1994-1998, a implantação dessa política de currículo nacional pode ser vista como um mecanismo de garantia para que os objetivos da ordem econômica mundial fossem atingidos, pois,

de um lado estão os mecanismos norteadores dos PCN, s (Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros em ação e de outro, os mecanismos reguladores como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes voltado para os cursos de Graduação), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) desse modelo neoliberal de educação (PEREIRA, 2006, p. 19).

Após a elaboração dos PCNs, foram elaboradas outras diretrizes para níveis e modalidades de ensino, como as Diretrizes para a EJA, seguida da elaboração das propostas curriculares também para essa modalidade, primeiro e segundo segmento.

Entretanto, pensamos que as questões de política e prática curricular em nosso país não serão solucionadas a partir da elaboração e implantação de um currículo nacional, de uma diretriz ou de uma proposta curricular. Acreditamos que, compete a todos aqueles, sejam educadores, estudiosos, políticos que tenham um compromisso com a educação brasileira estarem atentos, serem leitores dessas políticas e, acima de tudo, interventores, tanto na formulação quanto na implementação dessas políticas curriculares.

1.1 Percurso metodológico

Pertencendo à categoria de professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, temos consciência do papel de pesquisador que cada docente precisa exercer, como também reconhecemos as dificuldades que temos para desenvolver pesquisas. Não separar as dimensões de ensino e pesquisa é o sensato, mas, infelizmente, na realidade brasileira, maranhense e, muito mais, nos níveis e modalidades como: EJA, Educação Infantil e Ensino Fundamental, que não contam com a mesma importância de outros níveis, pois os trabalhos nestas áreas não adquiriram ainda o mesmo prestígio que o ensino médio e o superior, por exemplo, (SANTOMÉ 1998) essa realização é difícil, inclusive em razão de muitos preconceitos os quais temos constatado nos nossos espaços de atuação profissional.

Entretanto, mesmo com as dificuldades apontadas, temos buscado desenvolver a dimensão da pesquisa na nossa atuação profissional. Essa iniciativa, por parte dos professores, tem sido foco de discussões feitas por autores como Zeichner (1998); Fiorentini (1998); Pereira (1998); Melo (2004); Ghedin (2002), entre outros. A discussão, para Fiorentini (1998), inicia a partir de sua concepção de professor como profissional reflexivo e investigador de sua prática. Porém, reconhece a questão já levantada sobre poder, privilégio, voz e *status* na pesquisa educacional (ZEICHNER, 1998).

Considerando as implicações acima, vemos o professor do ensino básico, principalmente nas discussões sobre inovação curricular, em dois aspectos polarizados: o professor reduzido à condição de técnico; e o que busca sua autonomia intelectual/profissional. (FIORENTINI, 1998). Para Pereira (1998, p. 179), esse segundo aspecto

apontado por Fiorentini caracteriza o movimento da pesquisa – ação. Na pesquisa ação o professor compromissado com

as necessidades específicas das vivências concretas dos espaços situacionais e do tempo histórico presente (faz) acontecer as mudanças na prática docente, no currículo, na instituição escolar, com vistas a atingir os valores do “bem comum” coletivamente postos.

Na concepção da autora, a prática e a teoria devem estar interligadas, pois as mudanças requeridas atualmente nas relações sociais e educativas não se concretizarão se não houver esse diálogo entre teoria e prática na atuação docente.

Melo (2004) corrobora essa questão destacando o papel do professor sob duas perspectivas: a primeira trata de uma necessidade de o professor investigar a sua prática no sentido de transformá-la, redirecioná-la, assumindo uma posição de pesquisador tão relevante quanto a dos pesquisadores acadêmicos; e a outra é aquela que reduz, desqualifica as pesquisas realizadas pelos professores em atuação nas escolas, quando estas são apontadas como não científicas, mas como resultado de um conhecimento do senso comum. (BACHELARD, 1996). Neste último caso, caberia a esse pesquisador professor o papel de levantar dados para contribuir com as pesquisas acadêmicas. Frente à problemática entre pesquisadores acadêmicos e professores pesquisadores, Zeichner (1998) destaca a necessidade de que seja eliminada a separação existente entre eles, de adotarmos posturas e concepções não fragmentadas no ato de fazer pesquisas e que se defina o termo pesquisador tanto para aqueles sujeitos que desenvolvem suas pesquisas nas escolas quanto para os que desenvolvem em outros espaços.

Identificadas as duas perspectivas, Melo (2004) enfatiza que a prática do professor conforme a primeira, entre outras, carece de mudança nos processos de formação desses profissionais para uma atuação crítica e reflexiva, a iniciar por uma mudança curricular nos cursos de formação. Assim, a formação docente deve ser oferecida de forma que possibilite ao futuro profissional uma compreensão ampla do trabalho educativo o qual englobe a investigação, o diagnóstico e as intervenções.

Tendo apresentado as dificuldades que os professores encontram para realizar pesquisas, usufruir dessa dimensão tão importante que é a pesquisa, e ainda tratando de algumas concepções de autores que abordam a temática professor pesquisador, acrescentamos que, para exercer essa dimensão, o professor deve estar revestido de um espírito investigativo que, para Bachelard (1996). A princípio, baseia-se num conhecimento fruto das construções do senso comum, do qual deve afastar-se para abstrair. Ou seja, deve apropriar-se de um

espírito científico, sem o qual não será possível fazer a pesquisa. Neste caso, a abstração torna-se um procedimento fecundo para o espírito científico. Esse pensamento abstrato não significará para o pesquisador uma má consciência científica, pelo contrário, a abstração desobstrui o espírito e possibilita-lhe investigar o objeto, desprovido de uma falsa impressão. Pois,

[...] todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento [...] sobre qualquer questão, sobre fenômeno, é preciso passar primeiro da imagem para a forma geométrica e, depois, da forma geométrica para a forma abstrata, ou seja, seguir a via psicológica normal do pensamento científico. (BACHELARD, 1996, p. 11).

Seguir essa via psicológica nesta pesquisa implica a compreensão de que a vivência na escola, o cotidiano, seriam o primeiro estado, o concreto e este, limitado às primeiras imagens do objeto, um concreto não psicanalisado; o segundo seria um concreto abstrato, já com alguns esquemas que ajudariam a desconfiar do conhecimento primeiro, daquelas experiências advindas do senso comum; o terceiro estado seria o estado abstrato, psicanalisado, posto a toda prova a uma investigação das passagens anteriores; seria o resultado de todo um percurso feito que resultasse no conhecimento científico. Portanto,

a tarefa da filosofia científica é muito nítida: psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue, voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração (BACHELARD, 1996, p. 13).

As primeiras impressões, aquele conhecimento resultante de uma experiência comum, precisavam ser questionadas por uma experiência científica, pois a

experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhes precisamente esta perspectiva de erros retificados que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico. (BACHELARD, 1996, p. 14).

Nesse embate, num esforço contínuo é que buscamos desenvolver as condições necessárias para que, superando o estado primeiro, pudéssemos nos apropriar do conhecimento científico que possibilitou “saber mais, mas para, imediatamente, melhor questionar” (BACHELARD, 1996, p. 21).

Para efetuar essa análise do currículo do Projovem, consideramos, antes de tudo, que esse currículo representa uma concepção teórica curricular, algo que não surge de imediato, mas que faz parte de uma relação de interdependência, que seria possível trazê-lo como um discurso recontextualizado. Para Bernstein (apud LOPES, 2008, p. 28),

a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar. Cada contexto é interpretado como um campo recontextualizado

pedagógico, podendo este campo ser oficial – quando marcado pelas relações sociais a partir do estado – ou não-oficial – quando marcado pelas relações das agências externas ao estado.

Porém, direcionando a questão para concepções de currículo, ou mesmo para teorias de currículo, procuramos discorrer sobre conceitos na perspectiva de discursos considerando, que segundo Silva (2007, p. 14),

essa perspectiva “vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Nesses termos, as análises do currículo do Projovem que é um currículo de modelo integrado suscita antes de tudo, uma leitura das teorias de currículo, a iniciar pela concepção de Franklin Bobbit e Ralph Taylor, bem como de outros discursos que viriam a se contrapor a esses primeiros, numa concepção crítica e posteriormente numa perspectiva pós-crítica.

Assim como o currículo pode ser visto e interpretado a partir dos discursos de autores e teorias, as concepções quanto à forma de organização do conhecimento requerem um percurso semelhante, para que as formas disciplinares ou integradas sejam compreendidas com maior clareza, precisamos também ler os discursos de autores e/ou curriculistas defensores tanto do primeiro quanto do segundo modelo.

Nesse entendimento os argumentos apresentados por Santomé (1998), descritos anteriormente, serviram de referência para uma verificação do currículo integrado do Projovem, na tentativa de identificar ou não essa concepção de currículo integrado.

Outro autor que consubstanciou as análises neste estudo foi Bernstein, que traz em seu discurso sobre currículo conceitos de recontextualização, código, coleção, código integrado, classificação e enquadramento. Segundo Silva (2007, p. 72),

[...] Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados separados. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas.

Ademais, esses conceitos e as contribuições desse autor tiveram fundamental importância, sobretudo para uma compreensão de que as questões do currículo das metodologias da avaliação não podem ser analisadas separadamente. Pois, são nesses elementos que são revelados que “os conteúdos no currículo representam o que conta como

conhecimento válido; as metodologias, ou melhor, as formas de transmissão e a avaliação [...] a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento”. (SILVA, 2007, p. 72).

A partir dessas considerações sobre o currículo que representa o conhecimento válido, o código a pedagogia, que define a forma válida de transmissão e a avaliação, que define o que conta como aprendizagem válida desse conhecimento, foi possível analisarmos o currículo do Projovem Urbano, elegendo esses sistemas de mensagem que contemplam simultaneamente teoria e prática de um currículo.

A partir dessas abordagens teóricas sobre a metodologia, iniciamos a investigação partindo de um conhecimento aproximado do Programa de Inclusão de Jovens, estudando os documentos oficiais, indo ao campo empírico e iniciando um diálogo com a coordenação e os professores do programa.

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista, um recurso que, por possibilitar uma comunicação face a face produz uma interação humana, de modo que são revelados sentimentos, expectativas, valores, tanto por parte do entrevistado como do entrevistador. “Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.” (SZYMANSKI, et al., 2004, p. 12).

Nesse jogo o entrevistador precisa estabelecer uma relação de confiança, pois está em busca não apenas de informações quaisquer, mas, deseja, sobretudo, obter dados significativos para a sua pesquisa.

Com esse objetivo para a coleta dos dados acerca dos educadores, utilizamos dois instrumentos. A princípio, uma ficha cadastral que possibilitou breve caracterização dos sujeitos, bem como um contato inicial entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. A ficha foi elaborada com uma estrutura que possibilitou o acesso a algumas informações, tais como: quantitativo de educadores por sexo, moradia, formação e atuação profissional, tempo de atuação no Programa, entre outras. Quanto ao segundo instrumento, foi o roteiro de entrevista formulado com 9 questões que buscaram identificar a compreensão que tiveram os educadores do Projovem Urbano do seu discurso de currículo integrado. Foram questões que visaram trabalhar as categorias empíricas: metodologia e práticas educativas, na perspectiva integrada do Projovem (questões de 1 a 5); formação docente no trabalho e planejamento didático (questões 6 e 7); e função docente (questões 8 e 9).

A pesquisa foi realizada em dois núcleos do Projovem em São Luís identificados como X e Y. Ambos localizados no mesmo bairro em que residimos.. Assim, estabelecemos

como critério de escolha para os núcleos a condição de estarem localizados na nossa comunidade. Elegemos então, para o professor pesquisador como lócus de pesquisa a sua realidade, o seu entorno, como também a identificação das necessidades ou problemas desses espaços e posteriormente deslocar-se para outros níveis em busca de elementos que contribuam para o esclarecimento e possíveis soluções. Pois, como disse Bachelard (1996) partir das impressões primeiras vai-se atrás de um conhecimento psicanalisado posto a uma investigação.

O Projovem, em seu Projeto pedagógico, propõe uma integração entre a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã. Assim proposto, o currículo desse Programa deve superar o que poderia ser visto como boas intenções pedagógicas e promover situações de ensino-aprendizagem, considerando os sujeitos da aprendizagem não apenas como os destinatários, mas, acima de tudo, como sujeitos ativos nesse processo. Portanto, ouvir os educadores do Projovem sobre o currículo que operacionalizam tornou-se um aspecto fundamental neste estudo. Pois, se por um lado a proposta oficial se apresenta como inovadora abrangendo essas três dimensões, por outro se faz necessário perguntar aos educadores o que propõe e possibilita-lhes realizar o currículo em questão, sobretudo na sua função primeira, que é promover a inserção social dos jovens que tiveram seus direitos sociais negados, como a educação, a participação cidadã e a qualificação profissional.

Assim sendo, os sujeitos da pesquisa foram uma Coordenadora Executiva e uma Diretora Pedagógica, que se dispuseram a contribuir através de um diálogo fornecendo dados importantes sobre a implementação do Programa em São Luís. Quanto aos educadores, foram entrevistados 14: 6 do núcleo X e 8 do núcleo Y, identificados com a letra "E", seguida de um número em ordem crescente, de forma a garantir o anonimato dos entrevistados que representam os diversos especialistas responsáveis pela operacionalização do currículo. Assim, tivemos dois educadores de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois das Ciências Humanas, dois das Ciências da Natureza, um educador de Língua Inglesa, quatro educadores da Qualificação Profissional e uma educadora da Participação Cidadã.

Levando em consideração as duas entradas (início de atividades com alunos nos núcleos) do Projovem Urbano em São Luís, a primeira em abril 2009 e a segunda em maio 2010, optamos por entrevistar os educadores atuantes no Projovem Urbano da primeira entrada, uma vez que estando mais tempo no Programa, operacionalizando o currículo integrado, estes sujeitos contribuíram de forma mais abrangente para responder as questões norteadoras da pesquisa.

Num primeiro contato com os educadores, fizemos esclarecimentos sobre a pesquisa solicitando a adesão dos educadores que preencheram a ficha cadastral. Quanto à realização das entrevistas estas ocorreram em três semanas, entre julho e agosto de 2010; foram gravadas depois transcritas na íntegra. Após essa etapa, fizemos a leitura dos depoimentos objetivando identificar possíveis respostas às questões norteadoras. A partir dessas identificações, foi-nos possível analisar os dados coletados, organizando-os em dois blocos, e fazendo inferências e interpretações capazes de favorecer a concretização dos objetivos propostos na pesquisa.

Finalmente, com a conclusão do trabalho investigativo na pesquisa bibliográfica e documental e de posse dos dados coletados através das entrevistas foi feita uma seleção e uma organização desses dados, analisando-os e sistematizando-os a partir do referencial teórico-metodológico, considerando, sobretudo, as escolhas dos conceitos feitas anteriormente para essa investigação.

Por fim, apresentamos um trabalho dissertativo que conta com a seguinte estrutura: o Capítulo 1 que é composto pela Introdução, dividida em duas partes: a primeira abordando o objeto, os objetivos, as questões norteadoras e o referencial teórico; a segunda abordando os aspectos teórico- metodológicos e mais três capítulos resumidos a seguir.

No Capítulo 2, abordamos os discursos sobre o currículo como campo de conhecimento e pesquisa, apresentando a forma como vem se estruturando este campo de saber. Posteriormente discutimos o currículo integrado, que não é uma teoria, mas, que representa uma concepção curricular muito discutida nos últimos anos. Após essas abordagens, fazemos uma breve apresentação das Políticas de Currículo no Brasil, delimitando-as a década de 1990, quando discutimos especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e a Proposta Curricular para a EJA, segundo segmento.

Para a construção deste capítulo, dialogamos autores, como: Silva (2007); Lopes (1999, 2002 e 2008); Bernstein (1996); Oliveira (2000); Santomé (1998); Severino (1997); Pereira (2006) entre outros. Consultamos também o livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e fizemos ainda a leitura das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e da Proposta Curricular para a EJA, segundo segmento etc...

Quanto ao Capítulo 3, o tema central é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), trazendo como desdobramento a legislação, as finalidades, o público-alvo e o Projeto Pedagógico. Sendo este último o mais enfatizado, por serem abordados os

elementos integradores e sínteses interdisciplinares, elementos fundamentais para a análise. Apresentamos também alguns aspectos relacionados à implantação e implementação do Programa em São Luís. Para tanto, iniciamos citando a Lei nº 11.129, que institui o Programa, e posteriormente fazemos a análise do Projeto Pedagógico do Projovem (2005) e (2008) e do documento de apresentação do Programa em São Luís. Para tratar do público-alvo (os jovens), recorremos a Pais (2008); Abramovay e Esteves (2007); Novaes (2008); IPEA (2009), entre outros.

Por fim, o quarto último Capítulo desvela, a partir das leituras dos educadores do Projovem Urbano, os compassos e descompassos entre o discurso oficial (BRASIL, 2005 e 2008) e o entendimento do modelo pelos educadores. A princípio, trazemos a caracterização dos sujeitos a partir de aspectos quanto ao sexo, idade, situação de moradia, estado civil e número de filhos outros, quanto à formação e atuação profissional, apontados anteriormente.

Quanto à análise de suas percepções do Currículo Integrado do Projovem Urbano, partimos da concepção de Bernstein (1996) acerca do discurso recontextualizador, dos conceitos de classificação e enquadramento e da proposição de que não se pode separar o currículo da pedagogia e da avaliação. Recorremos também a Santomé (1998). O pensamento de Lopes (1999, 2002 e 2008) pesquisadora brasileira do campo do currículo tornou-se igualmente indispensável para a compreensão dessa política de currículo implementada no Projovem Urbano. Identificamos o currículo do Projovem nas concepções de currículo, situando-o em uma das três vertentes tratadas por Silva (2007): tradicional, crítica ou pós-crítica. Nesse ponto buscamos as convergências e/ou divergências entre o modelo de currículo integrado discutido por Santomé, Bernstein e Lopes e o currículo integrado na concepção do Projovem.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, retomando os aspectos mais relevantes do estudo com suas respectivas conclusões, a destacar: a juventude como foco das políticas públicas; as concepções teóricas de currículo; o modelo de currículo integrado discutido pelos autores e o apresentado pelo Projovem; as percepções dos educadores sobre o currículo em análise.

2 CURRÍCULO

Neste capítulo apresentamos uma síntese das teorias de currículo, e para isso recorreremos à obra de Tomaz Tadeu da Silva: *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo* (2007). Nesta produção, que se apresenta de forma abrangente, porém numa linguagem direta, Silva traz uma visão panorâmica das teorias de currículo, desde o início do século XX, tratando das teorias tradicionais até as teorias pós-críticas, motivo que nos levou a esta escolha. O nosso interesse com essa abordagem é somente situar o campo do currículo como campo de conhecimento, de pesquisas; não há razões para aprofundamento destas teorias, uma vez que o nosso objeto de estudo é o currículo na modalidade integrada. Assim, para tratarmos da gênese, do desenvolvimento e das propostas de organização do ensino nesta perspectiva curricular, partimos das concepções de autores como Santomé (1998), Bernstein (1996); Lopes (1999, 2002 e 2008), Freire (1987), entre outros. Fazemos também uma contextualização das políticas de currículo no Brasil, delimitando como marco histórico a década de 90 do século XX e este início do século XXI, tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e de seus temas transversais, das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000 e da Proposta Curricular para a EJA, 2º segmento. Para discorrermos sobre essas políticas, consultamos além dos documentos oficiais (LDB, PCN, Parecer nº 11/200), revisamos uma literatura nacional de autores como: Lopes (op. Cit.); Pereira (2006); Oliveira (2000); Severino (1997); Macedo (1999), entre outros.

2.1 Os estudos sobre o currículo: uma síntese das teorias

O currículo como forma de organização e transmissão do conhecimento pode ser visto com diferentes abordagens: disciplinar, integrado, entre outras. Pois, dependendo das concepções de homem e de educação, sempre há um determinado paradigma científico em detrimento de outros. Práticas diversificadas e uma tensão teórico-prática entre o currículo real e o currículo oculto, e entre aquilo que é ensinado e o que deveria ser ensinado. (SOUZA, 2009).

Em se tratando de concepções curriculares, Silva (2007) faz uma abordagem sobre as teorias de currículo a partir de dois conceitos: o conceito tradicional de teoria, o qual supõe que esta descobre o real e que há correlação entre teoria e realidade. Neste conceito, “a teoria

é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que a precede.” (SILVA, 2007 p. 11). Nesses termos, uma teoria de currículo, deveria vir depois do objeto currículo; seria então necessária somente para explicá-lo.

Já o segundo conceito emerge da perspectiva pós-estruturalista, para o qual uma teoria não somente se encarregaria de descrever e explicar um objeto, uma realidade, mas acima de tudo construí-lo.

Para Silva (2007, p. 11-12),

Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições lingüísticas da “realidade” em sua produção. Uma teoria supostamente descobre, descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve.

Desse modo, o currículo conforme esse pensamento, não seria algo pronto à espera de ser descoberto e descrito, mas um discurso que antes de tudo trataria de produzi-lo; “a suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como descoberta algo que ela própria criou.” (SILVA, 2007, p. 12).

Trazermos os conceitos de teoria como um conceito tradicional e de teoria como discurso, foi necessário para que a partir dessas duas noções direcionássemos as nossas análises, recorrendo às teorias de currículo como teorias de discurso sobre currículo. Não se trata de uma substituição do termo teoria por discurso, mas sim de tratar as teorias, sobretudo a partir dos discursos que as criaram isto é, “adotar uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve.” (SILVA, 2007, p. 13).

Seguindo essa perspectiva, buscamos na história do currículo os diferentes discursos que vêm construindo-a, mais especificamente a partir dos anos 20 do século XX. Cientes de que mesmo classificando-as como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, é preciso ficar atentos, pois o currículo em quaisquer umas dessas classificações é principalmente o resultado daqueles discursos que o produziram.

Os primeiros discursos sobre currículo ou teoria sobre currículo podem ser encontrados na História dos Estados Unidos, que, nas primeiras décadas do século XX, viviam dois processos, um de industrialização e outro de movimentos imigratórios. Nesse cenário então se fazia necessário, a uma massificação da escolarização.

Para que o campo do currículo nos Estados Unidos se tornasse um campo profissional especializado, são apontadas algumas condições que estavam associadas à educação das massas:

- 1 – A formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação;
- 2 – O estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico;
- 3 – A extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população;
- 4 – As preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração;
- 5 – O processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2007, p. 22).

Retomando as considerações sobre a teoria como discurso, é certo dizermos que os discursos desvelam os arranjos políticos e ideológicos, possibilitando a identificação de algumas questões básicas e comuns a todas as teorias de currículo, que partem de uma questão central: Qual conhecimento deve ser ensinado (o que)? Ou seja:

- o que eles, elas – sujeitos da aprendizagem - devem saber?
- qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido, ou essencial, para merecer ser considerado parte do currículo?

Embora as teorias de currículo estejam alicerçadas em questões comuns, para que sejam justificadas como teorias diferentes, surgem às questões específicas que representam as abordagens feitas por cada teoria no sentido de responder as questões anteriormente levantadas. “As diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. (SILVA, 2007, p. 14).

Portanto, as discussões sobre a natureza do conhecimento, o tipo de conhecimento necessário, iniciam a partir de uma questão fundamental: que tipo de pessoa seria ideal para aquela realidade?E ainda:

- 1 – será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação?
- 2 – será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais da educação?
- 3 – será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação?
- 4 – será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2007, p.15).

Levando em consideração esses tipos de homens, encontramos as justificativas das diferentes teorias/ diferentes discursos que acabam revelando o currículo como um resultado de uma seleção feita através de uma operação de poder.

O discurso curricular de Franklin Bobbitt representaria então, o primeiro discurso sobre currículo que na classificação das teorias feitas por Silva representava a vertente tradicional do currículo. Nesse estabelecimento inicial do currículo, o modelo de Bobbitt

Estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era a “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposta por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da adm. científica proposta por Taylor. (SILVA, 2007, p. 23)

No mesmo período em que Bobbitt constrói sua teoria de currículo, baseado numa realidade técnica, há também discursos considerados progressistas, como o de John Dewey.

A proposta de Dewey estava voltada para a questão da democracia. Para ele, o currículo deveria tratar dos interesses e das experiências das crianças e jovens. Isto é “Para Dewey, a educação não era tanto como uma preparação para a vida ocupacional adulta, [mas] como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”. (SILVA, 2007, p. 23).

Como o discurso curricular de Dewey divergia dos interesses vigentes, não recebeu tanta adesão como o de Bobbitt, que tinha o propósito de tornar a educação um campo científico.

Em resumo, as propostas de Bobbitt e Dewey representaram as duas tendências do campo do currículo em sua fase inicial. A primeira voltada para o interesse de formar pessoas com aspectos de personalidade adulta, considerados desejáveis para os interesses das novas práticas e valores do mundo industrial e a segunda propunha um currículo que levasse em conta as experiências e os interesses dos alunos (MOREIRA e SILVA, 1995).

Essas tendências dominaram o campo do currículo dos anos vinte ao final dos anos sessenta do século XX, entretanto demonstraram problemas, os quais, autores como Ralph Tyler, com uma nova proposta, tentou resolvê-los, sem sucesso, [a partir da incorporação de elementos das perspectivas de Dewey e Bobbitt, como podem ser encontrados na concepção de Tyler.]

Na concepção de Tyler o currículo é essencialmente técnico, devendo responder a quatro questões básicas, segundo Silva (2007, p. 25), quais sejam:

- 1 – que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
 - 2 – que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
 - 3 – como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
 - 4 – como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?
- Para se buscar os objetivos da educação Tyler identifica três fontes:
I – estudos sobre os próprios aprendizes; II – estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; III – sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas.

No modelo de Tyler, os objetivos de ensino ganham destaque, devendo ser definidos e estabelecidos dando ênfase a um comportamento explícito.

Após breves abordagens das concepções de Bobbitt, Dewey e Tyler, seguimos na história do currículo destacando o movimento a partir da década de 60 quando surgiram pensamentos retratados em livros, ensaios, teorizações, contrários e de denúncia da estrutura educacional vigente (tradicional). “Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo”. (SILVA, 2007, p. 29).

Esses movimentos de renovação educacional representam a vertente crítica do currículo, assumindo denominações diferentes nos países. Assim, o Movimento de reconceptualização era a denominação que recebia o movimento nos Estados Unidos; A Nova Sociologia da Educação, cujo maior expoente foi Michael Young, correspondia à versão inglesa do movimento. No Brasil, o pensamento de Paulo Freire representava o movimento; Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet representam o pensamento na França. (SILVA, 2007)

As teorias críticas postulavam uma inversão ao pensamento tradicional na medida em que estas colocavam em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. São consideradas teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver teorias técnicas de como desenvolver o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2007, p. 30).

A teoria crítica educacional tem como base teórica os autores anteriormente citados, e várias de suas produções bibliográficas ajudaram a desencadear mudanças na teoria curricular radicalmente. Essas produções críticas aumentaram consideravelmente nos anos 70 e 80, algumas podendo ser classificadas como neomarxistas, considerando que os trabalhos anteriores eram vistos por um suposto determinismo econômico, não tomando como elementos de análise o currículo e o conhecimento escolar.

Uma conferência na Universidade de Rochester em 1973, reunindo especialistas em currículo, representa um marco na tentativa de reconceituar o campo do currículo (SILVA, 2007).

Assim, surge o “movimento de reconceptualização”. Este movimento contestava a objetividade do currículo técnico, pois não estava de acordo com as teorias sociais de origem

européia com as quais estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola Frankfurt. (SILVA, 2007, p. 37).

Partindo de uma crítica ao modelo vigente e respaldadas na fenomenologia, podem as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação representar o oposto do que poderiam ser “os significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência (SILVA, 2007, p. 38).

Para o movimento de tendência marxista, “a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2007, p.38).

O movimento de reconceptualização não foi, porém, um movimento homogêneo; dividido desde a Conferência de Rochester. Um grupo estava fundamentado no marxismo e na teoria crítica; outro ligado à fenomenologia e à hermenêutica conforme já adiantamos anteriormente.

Dentre os autores que partem para uma análise do currículo na perspectiva neomarxista, temos Michael Apple, que inicia suas reflexões a partir das críticas marxistas de sociedade.

Segundo Silva (2007, p. 45),

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura.

Para Apple, esta ligação é complexa, carecendo de uma análise profunda, a fim de que não se caia numa concepção determinista. Acrescenta também que justapor estruturas econômicas e sociais mais amplas de um lado e educação e currículo de outro não seria suficiente para uma vinculação, pois “aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.” (SILVA, 2007, p. 46).

Com este pensamento Apple utiliza o conceito de hegemonia na concepção Gramsciana, ou seja, “aquele conceito que permite ver o campo social como um campo contestado.” (SILVA, 2007, p. 46). Nessa perspectiva, os grupos dominantes lutam diuturnamente para se manterem no poder, recorrendo a um convencimento pela ideologia, o que acaba por levar a dominação econômica a uma hegemonia cultural.

Para formular a sua concepção de currículo, Apple recorre a autores como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, entre outros. Desta forma coloca o currículo a ser discutido no

centro das teorias educacionais críticas, vendo-o em termos estruturais e relacionais. Para ele, o currículo é resultado de interesses particulares, intencionado. Ou seja,

Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão é saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. (SILVA, 2007, p. 46-47).

Os reconceptualistas, fundamentados na fenomenologia e na hermenêutica, visavam desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, o que significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. (SILVA, 2007, p. 38).

Por outro lado, o grupo de inspiração marxista pretendia submeter a pedagogia e o currículo a uma análise científica, desnaturalizar o mundo de ambos, a partir de conceitos que rompem com aquelas categorias comumente aceitas e com as quais vemos e compreendemos aquele mundo. (SILVA, 2007).

Este último grupo, visto como neomarxista constituiu-se dos precursores do que passou a ser chamado nos Estados Unidos de Sociologia do currículo. Essa sociologia tinha o interesse em examinar as relações entre “currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia entre outros” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 16). A crítica neste caso deveria se sustentar no fato de entender e como reverter o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais.

A crítica do currículo na Inglaterra, diferente daquela dos Estados Unidos, não tinha como referência a vertente tradicional; a sua referência era a própria sociologia da educação que vinha sendo apontada como sociologia “aritmética” e criticada por considerar apenas dois aspectos em suas pesquisas sobre o sucesso ou o fracasso produzido pelo sistema educacional. Nas suas análises, “as variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar) eram definidoras; deixavam de questionar os acontecimentos do intervalo entre entrada e saída e ficava, então, sem análise o papel do conhecimento escolar e do próprio currículo na manutenção daquela realidade (SILVA, 2007).

Uma nova concepção de sociologia da educação, conforme formulada por Michael Young traria como questão central o desenvolvimento de uma sociologia não só da educação, mas do conhecimento. A tarefa de uma sociologia do conhecimento “[...] consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento,

bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas.” (SILVA, 2007, p. 66).

Ainda tratando do programa da Nova Sociologia da Educação (NSE) Silva (2007, p. 67) acrescenta que esta

deveria começar por ver o conhecimento e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo [...]. De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplo.

Conforme o exposto, percebemos que as intenções da NSE perpassavam pela compreensão de que existe uma interdependência entre currículo e poder, entre conhecimento e distribuição desse poder.

As questões levantadas pela NSE, a “antiga” sociologia da educação, representam uma possibilidade para que possamos analisar na atualidade os arranjos de um currículo que favorece a perpetuação de um poder nas mãos de poucos, enquanto muitos a cada dia sofrem as consequências por esta forma de distribuição tanto do conhecimento quanto do poder.

Em síntese, as teorias críticas desencadearam uma série de questionamentos para que as perspectivas tradicionais fossem postas em desconfiança. A sua importância é indiscutível nos estudos sobre o currículo. Entretanto, nesse movimento em que concepções surgem, transformam a realidade e são ultrapassadas, ampliadas, surgem às teorias pós-críticas.

Mas, então, em que consistem as teorias pós-críticas?

Segundo Silva (2007, p. 145),

A aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma pós-crítica tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise.

A questão é mais ampla. As teorias pós-críticas têm contribuído para uma compreensão de outros processos de dominação; o poder está envolvido em outros meios que não só o econômico e, neste modelo teórico, as relações de raça, etnia, gênero e sexualidade, “nos fornecem um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham oferecido anteriormente”. (SILVA, 2007, p, 146).

Não se trata, porém, de negar a importância das teorias críticas nesse entendimento, pois o legado destas teorias fornece até hoje elementos essenciais para a compreensão de que o poder econômico ainda se destaca dos demais, nesse contexto pós-

crítico. Assim, não será possível que uma análise textual desvele todas as mazelas do poder econômico, porque como diz Silva (2007, p. 147),

As teorias pós-críticas podem ter nos ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras.

Outro aspecto a ser analisado nessa disfunção entre teoria crítica e pós-crítica é que a segunda não rompe, não cria um novo quadro, mas amplia; a partir de combinações de pensamentos fornece elementos pelos quais podemos perceber os arranjos do campo de poder e dominação; “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.” (SILVA, 2007, p. 147).

Para Silva (2007) e Padilha (2004), as teorias pós-críticas se firmam no campo do currículo como discurso que não pode ser lido como de negação, de rompimento com a teoria crítica, mas como aquele que busca envolver para ilustrar sua intencionalidade vários elementos não trabalhados ou não detalhados pela crítica anterior. Nesta concepção, os currículos valorizam conceitos de identidade, representação, cultura, gênero, entre outros.

Além disso, enfatizando esses conceitos pelo viés do discurso, as teorias pós-críticas fomentam novas formas de concebermos o currículo, antes não percebidas. A característica do poder, muito ressaltada pela teoria crítica, é descentrada na perspectiva pós-crítica; o poder não tem mais um único centro, ele transforma-se, o que não pode ser visto como desaparecimento.

Portanto, a relação entre conhecimento e poder é explicada partindo de uma compreensão do conhecimento inerente a este. Sendo assim, conhecer não significa colocar o poder em questionamento; não é opor-se a ele. “Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2007, p. 149).

Considerando, pois, os aspectos levantados nessa aproximação com as teorias pós-críticas compreendemos que devido aos conceitos e/ou características enfatizadas por esta vertente, seriam necessárias diferentes abordagens de currículo para que esses aspectos fossem verdadeiramente completados. Nesse sentido, a teoria pós-crítica do currículo pode ser descrita através dos Estudos Culturais, do currículo multiculturalista, da perspectiva pós-estruturalista e pós-colonialista entre outros.

De tal modo, a discussão sobre as teorias de currículo se fez necessária, embora sem aprofundamentos, por entendermos, como pontua Goodson (1995, p. 47), que

a teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria [...]. O valor da teoria curricular

precisa ser julgado em confronto com o existente- definido, discutido e realizado nas escolas.

Portanto, essa aproximação visa, sobretudo, à aquisição de elementos para a análise do currículo do Projovem Urbano, que se apresenta com uma organização integrada nessa perspectiva, questionamos: Qual o lugar do Currículo Integrado? É possível situar o Currículo Integrado em uma dessas vertentes?

2.2 Currículo integrado

O Currículo Integrado é uma modalidade curricular que se apresenta como uma alternativa para se trabalhar o conhecimento escolar a partir de uma abordagem diferente da disciplinar, que não é a única, mas que há muito vem liderando a organização e a prática curriculares nas escolas.

O currículo integrado, currículo interdisciplinar ou currículo global, por vezes são tratados como sinônimos, outras, não. Alguns autores, como Richard Pring e Bernstein, citados por Santomé (1998), chegam a apontar diferenças entre ambos, o que não será objeto de análise neste texto.

Assim, para conhecer, interpretar e explicar o currículo integrado, nos apoiaremos em autores como Santomé (1996 e 1998); Paulo Freire (1987) e Bernstein (1996); Lopes (1999, 2002 e 2008). De acordo com as contribuições desses autores, percebemos que a discussão sobre o currículo integrado é ampla, carecendo, portanto, que busquemos compreender a origem, os argumentos e a organização dessa modalidade curricular.

2.2.1 Currículo integrado e o mundo da produção: breves considerações

O surgimento do termo currículo integrado pode ser visto como mais uma das tentativas de resolver a problemática que há muito vem causando inquietações nos estudiosos do campo da educação, sobretudo no que se refere à *relevância do conhecimento escolar*.

Segundo Santomé (1998, p. 9),

Nas análises efetuadas a partir do final do século passado e durante todo o século XX, sobre o significado dos processos de escolarização, e conseqüentemente, sobre os conteúdos culturais que se manejam nos centros de ensino, chama poderosamente

a atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre realidade e as instituições escolares.

Esse distanciamento entre a realidade e a escola, constitui-se então elemento desencadeador para que sejam inseridos conteúdos da realidade no currículo. Esta proposta, segundo Santomé, precisa ser analisada considerando vários aspectos, principalmente, a partir do mundo da produção.

Foi possível constatar na literatura que aborda currículo integrado, globalizado, interdisciplinar, que vários movimentos pedagógicos levantaram bandeiras em defesa de práticas mais democráticas nos processos escolares. Esses movimentos foram concomitantes a outros, como os movimentos sindicais contra as políticas trabalhistas e de produção baseadas no modelo taylorista, e ainda “os discursos de John Dewey e Kilpatrick, exigindo uma reconsideração completa, tanto da função como da prática da educação.” (SANTOMÉ, 1998, p. 10).

Para Santomé (1998), Kuenzer (1998) e Ramos (2005), esse movimento causou mudanças tanto nos sistemas de produção como na organização do trabalho escolar. Nesse modelo a exigência era de que fosse registrada maior acumulação de capital e meios de produção, a partir de estratégias que culminavam no barateamento da mão de obra, e, por conseguinte essa mão de obra barata era de trabalhadores que foram desapropriados dos conhecimentos adquiridos em anos de trabalho.

E que, o modelo de produção taylorista contava com uma gestão de produção que, entre uns e outros malefícios, desprovia totalmente os trabalhadores de suas condições de refletir e opinar sobre suas atividades. Esse modelo acentuava a divisão do trabalho, deixando em lados opostos os trabalhadores que planejavam e os que executavam as tarefas no mundo da produção; via-se, portanto, uma separação nítida entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Além disso, o trabalho organizado num princípio científico causou prejuízo aos trabalhadores que tiveram seus direitos de participação negados. Outra perda nesse modelo diz respeito à decomposição dos postos de trabalhos, reduzindo as atividades a tarefas e, conseqüentemente, a gestos.

Enfim, essa “linha de inovação tecnológica organizativa e disciplinar implica em uma política de modificação qualitativa dos processos de produção, para fortalecer os sistemas de controle direto dos trabalhadores. A fragmentação das atividades de produção transformou-as em incompreensíveis; passou-se a oferecer apenas um salário à classe trabalhadora como motivação para desenvolver seu trabalho; foi-lhe negada a responsabilidade de intervir em questões tão importantes e humanas como o que deve ser produzido, por quê, para quê, como, quando, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 13).

Devido a essas estratégias de produção dentro dos modelos taylorista e fordista, o campo educacional também sofre uma fragmentação. Nesses modelos os trabalhadores eram vistos como peças nos processos de produção, desprovidos de conhecimento mais articulados, facilmente podiam ser substituídos. Havia então inseguranças, restando à classe trabalhadora apenas, como diria Marx, reproduzir sua própria força de trabalho.

Nessa conjuntura de reestruturação dos modos de produção, os sistemas educacionais são chamados para que reproduzam, também, esse modelo na formação de novas forças de trabalho, de modo que a negação de direitos atinge respectivamente alunos e trabalhadores.

Havia, portanto, um processo de “despersonalização.” Mas, as regras nesse modelo de produção e educação que negava direitos, sofrem críticas e são contestadas pelos movimentos sindicais, pelos professores e alunos e por aqueles de pensamento progressista. Assim, a partir de uma movimentação contrária a essas práticas produtivas e formadoras (no mundo do trabalho e na escola) que impediam uma reflexão sobre a realidade, novas propostas precisavam ser implantadas.

E ainda, levando em consideração a forma como vinham sendo trabalhados os conteúdos culturais num currículo técnico, eram percebida claramente uma descontextualização das experiências dos alunos. Restava, pois, à instituição escolar, desenvolver suas práticas educativas na contramão do esperado para ela. Ou seja, ao invés de preparar o cidadão para agir criticamente na sua realidade, acabava desempenhando atividades semelhantes às do mundo da produção, totalmente fragmentadas. Desse modo, tornava-se urgente a necessidade de atribuir à escola o papel de formar pessoas que soubessem compreender, julgar e intervir em sua comunidade.

Contudo, a partir da década de 80 do século XX, surge na economia, sobretudo naquelas dos países desenvolvidos, um processo acelerado de suas relações, mais especificamente as de intercomunicação e interdependência. Nesse novo cenário- que é globalizado- surgem novas necessidades, pois é preciso modificar tanto a produção como a comercialização.

Frente a essa globalização das economias que já vinha acontecendo desde a década de 70, o modelo taylorista/ fordista sofre uma desestruturação, visto que o que pregava em relação à economia não estava mais de acordo com uma visão homogênea, mas sim com uma perspectiva heterogênea e fragmentada.

Havia, nesse sentido, a necessidade de descentralizar a produção no intuito de atender, ou melhor, de abarcar o maior número de consumidores que possuíam sem dúvida

necessidades de consumo diferenciadas. Em relação aos postos de trabalho nesse novo modelo, estes podem ser vistos como flexíveis, pois o trabalhador, para garantir sua estabilidade na empresa, precisava desenvolver certas habilidades para operar em outros setores da mesma empresa. Frente a essas mudanças que requeriam adaptações,

No mundo empresarial, entre as medidas propostas encontram-se as de oferecer maior participação à classe trabalhadora na concepção, programação e avaliação dos resultados de suas próprias tarefas. Isto obrigará os empresários a impulsionar e sustentar programas de formação permanente e de reciclagem trabalhista. Cada vez mais, a situação diferencia-se das normas construídas pelas concepções tayloristas, pois nelas ressaltava-se a formação profissional centrada na especialização, já que as tarefas estavam claramente delimitadas e divididas. Mas isto deixou de combinar com a flexibilidade de produção e dos mercados atuais (SANTOMÉ, 1998, p. 16).

Dentre os novos modelos de gestão e produção, convém destacarmos o modelo toytismo ou ohnonismo, que teve como idealizador o engenheiro-chefe da empresa Toyota Taichi Ohno, considerando que a proposta de Taichi para os novos modos de produção, numa concepção flexível, traz os seguintes fatores que o diferenciam do modelo em crise (toytorista/fordista):

- 1- Eliminação dos recursos redundantes, considerados um desperdício e implantação da “produção enxuta”;
- 2- O objetivo da “Qualidade total” ou o defeito zero refere-se ao processo de detectar o quanto antes os defeitos de produção e comercialização, eliminando-os desde o início, sem recorrer ao aumento de custos.
- 3- Envolver a classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção significa oferecer-lhe formação contínua, pois as flutuações do mercado são muito grandes. A polivalência e plurifuncionalidade de assalariados (as) são condições básicas para facilitar as inovações na organização das empresas e assegurar sua produtividade. (SANTOMÉ, 1998, p. 17).

O modelo toytorista apresentava novos conceitos para o mundo da produção, tais como flexibilidade e polivalência. A partir desses novos conceitos, são implantadas também novas formas de organização e reorganização do trabalho, pois havia um interesse de resgatar os trabalhadores como sujeitos comprometidos com suas tarefas, o que os tornaria peças-chave para o aumento da produção e da lucratividade das empresas.

Essa nova tendência passa então a ser incorporada também nas instituições escolares, assumindo estas um perfil semelhante ao de uma empresa, pois os mecanismos utilizados para medir a eficiência de empresas são também utilizados para julgar a “produção” escolar.

Para Kuenzer (1998, p. 34),

Estabelecem-se novas relações entre ciência e cultura, a partir das quais se constitui historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/ trabalhadores, os cidadãos/ produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva [...].

Com base no discutido percebemos que para cada modelo de produção, há um modelo de educação, o que para Bernstein (1996) implica o reconhecimento de que, embora as regras de inclusão/ exclusão, posicionamento e reposicionamento dos sujeitos tenham suas origens na divisão social do trabalho e em suas relações sociais de produção material, não possuem, necessariamente, as condições de sua reprodução cultural localizadas nessa divisão e nessas relações. Assim sendo, compete à educação fornecer os recursos humanos de acordo com os novos interesses; é preciso, portanto, desenvolver nesses sujeitos conhecimentos, capacidades, entre outros, que deem conta de satisfazer o mercado. Se os modelos de produção historicamente passam por crises, o mesmo vem ocorrendo com os modelos de educação: a interdependência entre economia e educação é inegável, visto que conceitos, propostas para os modelos educacionais têm suas respectivas correspondências com o mundo da produção.

Assim a flexibilidade que tanto é requerida nos programas e nas organizações escolares não deixa de ser um elemento de interesse do mundo empresarial, uma vez que este vem passando por transformações e precisa de flexibilidade para se adaptar e produzir conforme o mercado o exija.

Em consequência disso, nas organizações escolares uma pedagogia que responda a esses anseios precisa ser desenvolvida. Esta deve, então, favorecer o desenvolvimento de capacidades para que os sujeitos consigam lidar com a incerteza; que sejam polivalentes, adaptando-se às dinâmicas do mercado. As competências exigidas agora são mais complexas, por ser preciso um domínio teórico que sirva também para resolver problemas de diversas ordens; é preciso uma postura crítica e reflexiva resultante de uma “autonomia moral e intelectual, além da capacidade de educar-se permanentemente”. (KUENZER, 1998, p. 41).

Frente a essa necessidade foram justificadas novas formas de organização do conhecimento escolar e novas metodologias para o trabalho escolar. O currículo técnico, fragmentado em disciplinas já não atendia aos objetivos da educação nesse contexto. Ou seja, novas formas metodológicas devem favorecer a superação da memorização, e contribuir para o desenvolvimento de capacidades que levem a uma prática social mais produtiva; romper com a estrutura curricular baseada nas áreas do conhecimento e adotar uma organização que privilegie a práxis social e produtiva. Enfim, os diferentes campos do conhecimento devem ser trabalhados a partir de enfoques transdisciplinares, articulados por um fazer refletido; deve-se desenvolver um processo pedagógico que considere o conhecimento e as concepções que o aluno/ trabalhador tem acumulado através das experiências de vida, de educação e de trabalho. (KUENZER, 1998).

Diante do exposto, é certo dizermos que uma substituição do currículo técnico científico seria mais acertada se feita por um currículo integrado, que se apresenta como mais flexível e propício às acomodações de todas essas necessidades vislumbradas pelo novo modelo.

2.2.2 Diferentes discursos para um mesmo currículo: problematizando a integração curricular

Como já dissemos anteriormente, o currículo integrado é visto como outra possibilidade de organizar o ensino, diferente da organização disciplinar, que tradicionalmente vem se destacando no contexto educacional.

Para Santomé (1998, p. 25),

o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.

Estruturado dessa forma, o currículo pode desvelar outras dimensões, como por exemplo, a política e a ética, questões que poderiam estar inseridas no currículo oculto¹. Entretanto, essa proposta não pode ser aplicada facilmente, pois se existe um grupo de estudiosos, teóricos, que defendem uma estrutura curricular diferente da disciplinar, vale salientarmos que temos também os partidários do currículo por disciplina. E defender um currículo integrado, interdisciplinar, por um lado, é reconhecer, ao mesmo tempo, que as disciplinas são importantes e têm o seu papel nos processos educacionais. Pois, para que haja interdisciplinaridade, integração disciplinar é preciso que existam disciplinas.

Mas, num processo de reorganização do conhecimento, há tendências para uma maior unificação do saber e também aquelas que preveem maiores parcelas de especialização. Como fruto desta disputa, Santomé (1998, p. 43-44) apresenta três tipos de dinâmicas:

1- Uma é a conseqüência lógica do trabalho científico e investigador realizado pelas pessoas no âmbito de uma especialidade concreta, caindo inclusive em uma superespecialização, com base em divisões e subdivisões de alguma das áreas tradicionais do conhecimento; deste modo, adquirem autonomia ou também parcelas

¹ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às partes de funcionamento, considerados injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2007, p. 78-79).

independentes ou temáticas muito específicas de alguns dos campos de pesquisa dominantes em um momento histórico determinado.

2- Outra dinâmica tem como motor aquelas disciplinas que compartilham objetos de estudo, parcelas de um mesmo tema ou metodologias de pesquisa, chegando a comunicar-se e coordenar-se de tal maneira que podem chegar à formação de âmbitos de conhecimentos novos e interdisciplinares.

3- Uma última dinâmica, que está surgindo com bastante força nas décadas mais recentes, é resultado do aparecimento de equipes de pesquisa interdisciplinares. Em nossos dias são uma realidade os institutos, centros e fundações de estudo e pesquisa interdisciplinares cujo objetivo é tratar de compreender e solucionar problemas significativos, assuntos que para poderem ser enfrentados exigem o esforço conjunto de vários campos de conhecimento de pesquisa.

Essas dinâmicas refletem o quanto a disputa pela forma de organização do conhecimento é bastante acirrada, e mesmo dentro da própria comunidade científica o consenso não é por completo. Todavia, ultimamente, podemos identificar uma maior tendência à organização interdisciplinar do conhecimento; essa opção interdisciplinar do conhecimento pode ser justificada pelas mudanças na cultura e na economia.

Reconhecemos a importância da organização do conhecimento na perspectiva interdisciplinar, mas como já dissemos anteriormente para que haja interdisciplinariedade é preciso que haja disciplinas e, é deste conceito que trataremos a seguir.

Analisando as disciplinas num enfoque mais complexo, considerando, sobretudo as implicações históricas, Lopes (1999, p. 176) recorre ao pensamento de Charvel que diz que a palavra disciplina, até o final do século XIX, “possuía apenas o sentido de vigilância, repressão – o que hoje denominamos por disciplina – conjunto de conteúdos de ensino – era identificado pelos termos “partes”, “ramos” ou matérias de ensino”.

Já citando o pensamento de Foucault, a autora diz que a análise desse poder disciplinar é feita a partir dos processos de vigilância e de controle do tempo, do corpo e do espaço, “surgida nos séculos XVII e XVIII, em substituição às formas correntes de dominação, mais diretamente opressivas” (LOPES, 1999, p. 176).

Ainda nessa linha de pensamento, Santos, citada por Lopes (1999, p. 177), analisa esse poder disciplinar como um campo de conhecimento, a saber: o conhecimento pedagógico, o qual

[...] pode ser analisado como sendo um saber posto em circulação pelas técnicas disciplinares presentes no aparelho escolar. Essas técnicas disciplinares, que trazem em si um ideal de normalidade, possibilitam um novo tipo de processo de individualização, pois o campo de saber criado [...] é capaz de produzir um modelo de aluno, de professor, um significado para as ações de aprender e ensinar. Em suma, organizar as condições de constituição do saber escolar.

Na definição de disciplina Lopes recorre a inúmeros autores, os quais não serão apresentados. Neste trabalho daremos continuidade às concepções de disciplina citando o seguinte conceito de Santomé (1998, p. 55):

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo.

Para o mesmo autor, as disciplinas vêm se constituindo desde o século XIX, acompanhando o processo de transformação social e de produção, principalmente, nos países europeus. As técnicas, os saberes foram se modificando e novas linguagens comunicavam essas mudanças circunscrevendo as especialidades. O conceito de disciplina como um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos surge, então, nesse processo. (SANTOMÉ, 1998).

Entretanto, as disputas entre propostas das condições para definir se um corpo de conhecimento podia ser ou não conceituado como ciência foram muitas, embora, Santomé (1998) destaque apenas duas. A primeira proposta é de Marcel Boisot que apresenta três tipos de elementos que caracterizam uma disciplina, estando estes elementos fortemente impregnados pelo paradigma positivista. São eles:

- 1- Objetos observáveis e/ou formalizados, ambos manipulados por meio de métodos e procedimentos.
- 2- Fenômenos que são a materialização da interação entre estes objetos.
- 3- Leis (cujos termos/ou formulação dependam de um conjunto de axiomas) que dêem conta dos fenômenos e permitam prever sua operação. (p. 56)

Boisot tem sua concepção de disciplina questionada pela Escola de Frankfurt, os frankfurtianos a partir de sua teoria crítica queriam “resgatar a razão da lógica da racionalidade tecnológica. [...] Neste tipo de racionalidade não existiam preocupações importantes em torno de questões referentes à gênese desenvolvimento e natureza normativa dos sistemas conceituais que selecionam, organizam e definem os fatos” (SANTOMÉ, 1998, p. 57).

A segunda proposta é a de Stephen Toulmin citada por Santomé (1998, p. 58), que define cinco condições para que uma disciplina assuma a categoria de disciplina, quais sejam:

- 1ª Suas atividades devem estar organizadas em torno de, e dirigidas para um conjunto específico e realista de ideais coletivos acordados.
- 2ª Estes ideais coletivos impõem determinadas exigências a todas as pessoas que se dedicam ao acompanhamento profissional das atividades envolvidas.
- 3ª As discussões resultantes oferecem ocasiões disciplinares para a elaboração de “razões” no contexto dos argumentos, justificativas, cuja função é mostrar em que medida as inovações nos procedimentos estão à altura dessas exigências coletivas.

4ª Para tal fim, desenvolvem-se os foros profissionais nos quais são utilizados procedimentos reconhecidos para “elaborar razões”, para justificar a aceitação coletiva dos novos procedimentos.

5ª Os mesmos ideais coletivos determinam os critérios de adequação pelos quais são julgados os argumentos que apóiam essas inovações.

Feita essa abordagem quanto às condições necessárias para que um corpo de conhecimento adquira o status de disciplina, voltamos à questão da interdisciplinariedade, entendendo que as propostas interdisciplinares só se sustentam apoiando-se nas disciplinas.

Iniciamos, então, tratando da interdisciplinariedade como uma proposta para corrigir os erros acumulados pelas ciências, frutos da compartimentação e falta de comunicação interdisciplinar. (SANTOMÉ, 1998). É também uma possibilidade para um trabalho que vise superar problemas enfrentados pelas sociedades. E para que este trabalho seja realizado com êxito algumas etapas precisam ser seguidas numa intervenção interdisciplinar, a saber:

- 1.a) Definir o problema (interrogação, tópico, questão).
 - b) Determinar os conhecimentos necessários, inclusive às disciplinas representativas e com necessidade de consulta, bem como os modelos mais relevantes, tradições e bibliografia.
 - c) Desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas.
 2. a) Especificar os estudos ou pesquisas concretas que devem ser empreendidos.
 - b) Reunir todos os conhecimentos atuais e buscar nova informação.
 - c) Resolver os conflitos entre as diferentes disciplinas implicadas, tratando de trabalhar com um vocabulário comum e em equipe.
 - d) Construir e manter a comunicação através de técnicas integradoras (encontros e intercâmbios, interações freqüentes etc.).
 - 3.a) Comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade.
 - b) Integrar os dados obtidos individualmente para determinar um modelo coerente e relevante.
 - c) Ratificar ou não a solução ou resposta oferecida.
 - d) Decidir sobre o futuro da tarefa, bem como sobre a equipe de trabalho
- (SANTOMÉ, 1998, p. 65).

Mesmo seguindo essas etapas temos que admitir que a interdisciplinariedade é um processo complexo o qual nem sempre é alcançado. [...] “Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática”. (SANTOMÉ, 1998, p. 67).

Convém enfatizar que essa proposta de organização curricular integrada parece recente, fruto de nova ordem social e econômica. Não é verdade, pois desde as discussões e implantação do currículo técnico de Bobbit já existiam também as propostas de um currículo integrado, com destaque para a proposta de Kilpatrick, que se baseava na filosofia de Dewey.

Kilpatrick apresentava uma teoria de desenvolvimento curricular, denominado método de projeto. Assim, através de projetos seriam problematizadas temáticas da vida

prática em sociedade, sobretudo aquelas que mais inquietassem o grupo em processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os alunos para solucionarem esses problemas precisavam utilizar conhecimentos de diversas áreas. Isto minimamente, pois as disciplinas deveriam contribuir com muito pouco nessas soluções; estas não tinham grande relevância no método de projetos.

Porém, a proposta de integração deste estudioso, com seu método de projeto, sofreram algumas críticas e foi sendo abandonada na sua forma original. As principais críticas versavam sobre a pouca importância que ele dava às disciplinas e também o fato de os professores não planejarem as formas necessárias para trabalhar os conhecimentos significativos para desenvolver destrezas e habilidades que os alunos precisariam na resolução dos problemas tematizados.

Outra forma clássica de integração curricular foi criada por Ovide Decroly (1871-1932), que partia de um plano didático, referenciado numa filosofia psicocêntrica, que “propõe quatro critérios a serem seguidos por todo projeto curricular destinado à educação infantil e ao ensino fundamental”. (SANTOMÉ, 1998, p. 193).

De forma resumida, são os seguintes:

- 1- O programa deve atender à unidade, no sentido de que todas as suas partes devem relacionar-se entre si, formando um todo indivisível.
- 2- Toda criança deve estar em condições de obter o máximo proveito do ensino dado.
- 3- Todo ser humano deve possuir um mínimo de conhecimento que lhe permita compreender as exigências da vida em sociedade, as obrigações que ela impõe e as vantagens resultantes.
- 4 - É necessário que a escola utilize e propicie o desenvolvimento de todas as fases da individualidade infantil, que promova o desenvolvimento integral de sua personalidade individual e social.

Os pensamentos de Decroly e Kilpatrick não serão aprofundados neste texto, tratamos apenas de situar historicamente a modalidade curricular integrada. Estes foram apenas os primeiros modelos de integração, outras propostas surgiram posteriormente com bastantes variedades, mas, segundo Santomé (1998, p. 206-207), a classificação de Richard Pring é a mais válida. Ele propõe:

- a) Integração correlacionando diversas disciplinas.
- b) Integração através de temas, tópicos ou idéias.
- c) Integração em torno de uma questão da vida prática e diária.
- d) Integração a partir de temas e pesquisas divididos pelos estudantes.

Santomé também apresenta, conforme já descrevemos anteriormente, outras formas de integração, como a integração através de conceitos, períodos históricos e/ou espaços geográficos etc. A interdisciplinariedade ou a integração implica uma forma

organizativa de se trabalhar com os conhecimentos. Caracteriza-se diferentemente da forma disciplinar, mas não significa que seja independente das disciplinas.

Outro autor que discute a compartimentação e a integração dos saberes é Bernstein (1996) a partir de dois conceitos: o de classificação e o de enquadramento. O conceito de classificação corresponde aos conteúdos, quanto ao enquadramento está relacionado à transmissão desses conteúdos.

Para uma problematização baseada em Bernstein, faz-se necessário apresentarmos alguns conceitos - construídos ou discutidos pelo autor quando da aprendizagem dos códigos numa instância social (a escola) -, como o conceito de código; de poder e controle; de contextualização e recontextualização; de discurso regulativo e instrucional, entre outros.

Um código “é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: significados relevantes; formas de realização; contextos e evocadores” (BERNSTEIN, 1996. p. 29). Na transmissão do código,

a distribuição de poder e o princípio de controle se traduzem em princípios de classificação e de enquadramento, os quais regulam a estruturação [...] as interações e os contextos comunicativos das agências para a produção e a reprodução de recursos discursivos e físicos. (BERNSTEIN, 1996, p. 65).

Nesse sentido, a classificação e o enquadramento relacionados aos conceitos de poder e controle² nas questões curriculares significa dizer que

o poder está essencialmente ligado à classificação [...] (que) diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. [...]. Por outro lado o controle diz respeito essencialmente à forma de transmissão. [...] ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão. (SILVA, 2007, p. 73).

Esses dois processos se realizam na escola, que na acepção de Bernstein (1996) é um contexto secundário de reprodução dos recursos discursivos. Porém esses recursos discursivos passam antes por processos de recontextualização que se iniciam no contexto primário, onde se dá a produção do discurso. Nesse momento o texto é criado e posicionado; podemos entendê-lo como uma produção dos sistemas, das agências, quando é pensado e sistematizado antes da reprodução que se concretiza no contexto secundário.

Ainda tratando de contextos, há um terceiro que para Bernstein (1996,p. 91) é o contexto recontextualizador o qual, se utilizando dos contextos primário e secundário, “estrutura um campo ou sub-conjunto de campos, cujas posições, agente e práticas estão

² As noções de poder e controle de Bernsntein são bastante distintas daquelas de outras perspectivas críticas sobre o currículo, sobretudo as marxistas. Elas estão, em certo sentido, mais próximas da noção de poder de Foucault. Para Bernstein, o poder não é algo que distorce o currículo ou a pedagogia. Na concepção de Bernstein, trata-se de diferentes princípios de poder e controle (SILVA, 2007, p. 73).

preocupados com os movimentos de textos/ práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva.”

Nesse processo de recontextualização, emerge o discurso pedagógico que carrega dois discursos o instrucional e o regulativo.

o discurso instrucional regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas e relacionais das competências especializadas. Esse discurso está embutido num discurso regulativo, discurso cujas regras regulam o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses elementos. (BERNSTEIN, p. 265).

Em outras palavras o discurso instrucional significa o discurso das áreas do conhecimento a serem transmitidos na escola, e o regulativo, a própria expressão do discurso primário. O que significa dizer que um currículo oficial é uma composição feita a partir dos dois discursos.

Em conformidade com o que vem sendo dito e direcionando para a nossa discussão que são as formas de organização e transmissão do conhecimento escolar, convém dizermos que a classificação em grau elevado torna-se uma condição para reduzir o poder do professor sobre o que ensina, pois é preciso se manter nos limites de sua área. Já um forte enquadramento reduz o poder do aluno sobre o conteúdo que ele recebe nessa situação, o poder do professor é elevado.

Em um processo educativo, “essas estruturas se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação”. (SILVA, 2007, p. 75). Esses três sistemas de mensagem: currículo (conhecimento), pedagogia (transmissão) e avaliação (realização válida do conhecimento), têm um papel relevante na transmissão dos códigos. São sistemas que precisam manter uma relação de interdependência, pois essa relação garante que as questões do currículo da pedagogia e da avaliação não sejam separadas. Em outros termos, Bernstein defende a inter-relação “do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento” (p. 72).

Segundo Lopes (1999, p. 186-187) Bernstein “organiza uma tipologia de códigos de conhecimento escolar e uma tipologia curricular”. Para este autor, “qualquer organização do conhecimento escolar que envolve alto grau de classificação origina um currículo denominado código coleção, assim como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação é denominado código integrado”

Entretanto, faz uma advertência sobre esse segundo código, o integrado ou disciplinar e, diz que embora visto como integrado, não significa na prática que uma

disciplina fazendo uso de conhecimentos de outra seja uma integração válida, pois como ele acrescenta, o autor “a integração pressupõe minimamente um grau de “subordinação” das disciplinas e cursos “insulares” a uma idéia relacional”. (LOPES, 1999, p. 187).

Nos “seus estudos sobre currículo, é possível constatarmos que Bernstein

não está preocupado com o “conteúdo” propriamente dito. Ele não pergunta por que se ensina esse tipo específico de conhecimento e não outro [...] Ele está mais preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo (SILVA, 2007, p. 71).

Neste aspecto, ou seja, ao focar mais nas formas estruturais do conhecimento, Bernstein é superado por Apple que busca implementar uma análise que contemple o questionamento do conhecimento válido, importante para constar no currículo sobretudo saber quem o validou e as formas de organização e transmissão desse conhecimento.

Lopes (1999, p. 188) reforça essa compreensão declarando o seguinte:

outro ponto a se salientar é o fato de a análise de Bernstein não alcançar o questionamento dos conteúdos em si, como se apenas a estrutura de sua organização curricular implicasse relações de poder coercitivas e concepções de conhecimento como propriedade privada.

Porém, Ramos (2005, p. 114) diz que, para Bernstein,

a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Para Lopes, Bernstein deveria ampliar sua análise para a origem dos conteúdos e não contemplar somente a organização e a transmissão destes. Mas entendemos que ao cogitar o abrandamento da classificação e do enquadramento, este autor esteja interessado em questionar a seleção a classificação, e se houver um abrandamento na transmissão, é possível que alunos e professores se sintam mais livres para acrescentar ou mesmo excluir determinadas conteúdos.

Do ponto de vista de Lopes (1999), a organização do conhecimento numa estrutura interdisciplinaridade passa por muitas implicações, a iniciar pela falta de consenso no significado do termo interdisciplinariedade. Os significados perpassam pela mera superposição de disciplinas, quando é praticada por vários especialistas na hora de resolver um problema prático, sem que ocorra troca de saberes; a colaboração de cada especialista é mínima para resolver a questão. Outra aplicação da interdisciplinaridade pode ser vista como a constituição de novas disciplinas. Neste caso, os problemas exigem que o especialista se

envolva em outras áreas do conhecimento na resolução do problema, numa busca de diálogo com o diverso.

Em ambos os casos, a figura do especialista é destacada, o que leva a autora a fazer algumas ressalvas, a iniciar por: organizar um currículo com base no saber dos especialistas não é uma forma de, mais uma vez, restringir a voz daqueles cujos saberes se encontram no limbo das especialidades? (LOPES, 1999, p. 195).

Ao responder esse questionamento, Lopes traz três justificativas:

A princípio, considera que negar a voz do especialista não desconstrói esse processo; segundo, defender uma especialização não implica dizer que estamos anulando seu caráter ideológico; a terceira justificativa versa sobre a concepção do conhecimento como uma pluralidade, que as especialidades fazem parte tanto dos saberes científicos quanto dos populares.

Vejamos o que diz a autora:

compreendo que se mostra necessário o desenvolvimento de uma interdisciplinaridade entendida como diálogo pluridisciplinar. O que, por sua vez, na medida em que não se abre mão das disciplinas, não se estrutura a partir da não-especialização, mas a partir do questionamento do processo de reificação das disciplinas (LOPES, 1999, p. 195).

O pensamento de Lopes converge em parte com o de Paulo Freire, principalmente, quando trata da questão dos especialistas. Assim sendo, consideramos oportuno discorrer brevemente sobre a concepção deste educador, que não foi curricularista, mas que tem o seu pensamento representado em muitos livros, artigos que tratam de currículo e da compartimentação de saberes. Mesmo não tendo construído uma teoria de currículo, Freire tratava pelo menos de um elemento básico do currículo que é o que ensinar.

Portanto, as produções de Paulo Freire são de grande valia para o entendimento das relações de poder e também apontam perspectivas de luta contra esse poder. Um poder presente também na organização do conhecimento escolar, num campo que não é neutro, mas que está sempre minado de relações de poder; um poder monopolizado por uma minoria em posição privilegiada e que recorre a vários meios para se manter nesta posição.

O currículo, como um organizador do conhecimento escolar seria então o resultado de uma seleção que, segundo Apple (2001, p. 53), representaria um desses meios que os grupos utilizam para garantir seus interesses. Pois,

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva (grifo do autor)*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos

conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, embora Paulo Freire não elabore uma teoria curricular, ele fornece elementos suficientes para uma análise dessas questões implícitas na organização dos currículos, quando trata da educação bancária e da educação problematizadora.

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. (SILVA, 2007, p. 58-59).

Quando trata do conceito de educação bancária, fica clara a posição de Freire ao denunciar as práticas educativas tradicionais em que a aprendizagem se processa através de um verbalismo dissertativo do professor.

Em contraposição a esse paradigma Freire, apresenta outro conceito que seria da Educação Problematizadora. Nesta concepção, o ato de conhecer está sempre relacionado com o que se conhece e, “neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de “transmitir” “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. (FREIRE, 1987, p. 68).

Dando continuidade ao enfoque das diferenças entre educação bancária e problematizadora, constatamos o destaque que Freire dá ao papel do educador. No primeiro conceito o papel se resume a dois momentos: o primeiro trata de ato isolado do educador junto aos objetos cognoscíveis em uma biblioteca ou laboratório, durante a preparação das aulas, e um segundo momento, já na sala de aula, ocupando o mesmo espaço físico dos educandos disserta para estes sobre o objeto anteriormente estudado.

Na perspectiva da educação problematizadora, o educador é visto de forma diferenciada; ele é aquele sujeito cognoscente durante a preparação de suas aulas e o mesmo sujeito dialogando com os educandos.

No conceito de educação problematizadora, Paulo Freire não apenas critica a forma como estavam sendo desenvolvidas as práticas educativas; ele vai adiante e apresenta detalhadamente instruções de como desenvolver um currículo em que educador e educandos sejam, respectivamente, responsáveis pelo conteúdo programático.

Nessa proposta de currículo, as experiências dos sujeitos da aprendizagem assumiriam parte essencial na composição deste currículo e essas experiências se tornariam peças-chaves na elaboração dos temas geradores. Haveria, portanto, a necessidade de uma metodologia para a investigação desses temas, que segundo o próprio Freire (1987, p. 87),

[...] implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcional, ao mesmo tempo, à apreensão dos “temas geradores” e à tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Com esta proposta de composição do currículo, é importante esclarecermos que ela não versa somente sobre as experiências dos educandos. Este aspecto seria o início, e posteriormente haveria todo um processo de organização e sistematização desses conteúdos. Os especialistas das áreas dos conhecimentos, nessa proposta, não são dispensados, ao contrário, têm um papel fundamental para o método.

Nessa perspectiva, os especialistas deveriam organizar de forma interdisciplinar os temas significativos em unidades programáticas. Nesse sentido reafirmamos que estes profissionais, no método de Paulo Freire, têm uma importância central, pois compete a eles, aos “especialistas nas diversas disciplinas [...] ao final, elaborar os temas significativos e fazer o que ele chama de “codificação”. [...] Paulo Freire acredita que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada e *acrescentada* (grifo nosso) ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada. (SILVA, 2007, p. 61).

Em consideração ao nosso objeto de investigação, que é o currículo integrado, a proposta de Paulo Freire de educação problematizadora, as orientações para a elaboração e execução do currículo, nos remetem à concepção de um currículo integrado, interdisciplinar. A importância que é dada às experiências dos educandos e a realidade destes reafirmam essa compreensão.

Posto em análise o pensamento de Paulo Freire com os demais autores já citados neste texto, a proposta de educação problematizadora vai ao encontro do pensamento de Santomé, quando este trata das várias formas de organização do currículo (centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias etc). Em Lopes há de considerarmos o cuidado que a autora traz de não se fazer proposta no vazio, de tratarmos os conhecimentos científicos, escolares, numa perspectiva integrada, mas não a partir de uma falsa homogeneização dos saberes, ou seja, a partir de uma falsa igualdade epistemológica, pois os temas geradores propostos por Freire

deveriam ser retirados da realidade, das experiências dos sujeitos. Por isso, é atribuída uma importância central ao papel dos especialistas das diversas disciplinas, que deverão tratar interdisciplinarmente esses temas e devolvê-los acrescentados e organizados.

Em relação ao pensamento de Bernstein, podemos fazer a leitura da educação bancária como aquela com uma forte classificação, um currículo tipo coleção, e ainda com um forte enquadramento, no qual o professor é que possui o poder sobre o conhecimento. Já a educação problematizadora seria aquela com fraca classificação, um currículo do tipo integrado, e com fraco enquadramento, uma vez que as práticas pedagógicas eram dialógicas.

Retomando as concepções de disciplinaridade e interdisciplinaridade, Santomé traz as formas de relação cabíveis entre as disciplinas, isto é, relações de interdisciplinariedade propostas por Julie Thompson Klein, que são as seguintes:

- 1- O empréstimo, normalmente de instrumentos analíticos e de metodologias, embora também de algum conceito ou inclusive de um modelo teórico.
- 2- A solução de problemas que ultrapassam os limites de uma especialidade determinada.
- 3- Um aumento coerente de temáticas ou métodos, que costuma ocorrer quando diferentes disciplinas apresentam uma superposição de temáticas de estudo e pesquisa.
- 4- O surgimento de uma disciplina. Como resultado de uma maior aproximação e integração, tanto em nível de seus marcos teóricos como metodológicos, entre disciplinas que compartilham um mesmo objeto de estudo, (p. 68).

Outro aspecto tratado por Santomé sobre a interdisciplinariedade é o grau de integração das disciplinas que estabelecem diferentes níveis. Embora o autor apresente várias concepções, mencionaremos apenas os tipos de interdisciplinariedade propostos por Jean Piaget³, e a de Erich Jantsch⁴, esta última divulgada no Seminário da Organização de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) em 1979.

³ I-Multidisciplinariedade – o nível inferior da integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação. II-Interdisciplinaridade – segundo nível de associação entre as disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. III-Transdisciplinaridade – é a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de “uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas” (PIAGET, J., 1979, p. 166-171). (SANTOMÉ, p. 70)

⁴ Multidisciplinaridade – reflete o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas.

Pluridisciplinaridade – é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimento [...]. É uma forma de cooperação que visa a melhorar as relações entre essas disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. Um elemento positivo

Os níveis de integração e classificação propostos por Piaget e Jantsch apresentam convergências; ambos concebem a integração numa visão muito similar, oferecendo importante contribuição para este estudo, pois esses conceitos acrescentam elementos que corroboram na compreensão do currículo integrado e, da interdisciplinaridade do Projovem Urbano.

Dado por concluído, este enfoque sobre os níveis e formas de interdisciplinariedade, apresentaremos a seguir algumas críticas à organização curricular disciplinar, apresentando também argumentos a favor da organização integrada do conhecimento. O modelo curricular disciplinar, embora clássico, com partidários que o defendem com argumentações precisas, é passível de ser contestado.

Em síntese, Santomé (p. 110-111) apresenta vários argumentos das principais críticas ao currículo disciplinar, dos quais apresentamos, a seguir, os mais significativos para este estudo:

Primeiro esse modelo presta insuficiente atenção aos interesses de alunos, e alunas [...]; Não se leva suficientemente em conta a experiência prévia de estudantes concretos, seus níveis de compreensão, seus modos de percepção ambiental costuma ser ignorada com muita frequência, especialmente quando o principal recurso educacional são os livros textos [...]; o currículo quebra – cabeça obstaculiza ou não estimula, com grande frequência, as perguntas vitais, pois as mesmas não podem ser confinadas dentro dos limites das áreas disciplinares; Com enorme frequência ocorrem dificuldades de aprendizagens provenientes de uma constante mudança de uma matéria para outra [...]; o currículo por disciplinas costuma causar uma incapacidade para ajustar ao currículo problemas ou questões mais práticas, vitais e interdisciplinares [...].

O currículo integrado seria uma opção capaz de responder satisfatoriamente a um novo cenário que requer estudos interdisciplinares, valorização das peculiaridades locais e pessoais, ou seja,

desta intercomunicação é que se produz em plano de igual para igual, sem que uma não imponha à outra, baseando-se, por exemplo, em que em um determinado momento goza de uma situação privilegiada ou de maior prestígio que a outra. Mas na verdade não se contribui para uma profunda modificação da base teórica, problemática e metodológica dessas ciências em sua individualidade.

Disciplinaridade cruzada- envolve uma abordagem baseada em posturas de força; a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma das disciplinas dominará sobre as outras. A matéria considerada importante determinará o que as demais disciplinas deverão assumir [...].

Interdisciplinaridade- propriamente dita, é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinariedade implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras[...]. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Transdisciplinaridade- conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. É o nível superior da interdisciplinariedade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. [...]. Aqui a integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural. (p. 73)

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinariedade no conhecimento e da mundialização das inter – relações sociais, econômicas e políticas. (SANTOMÉ, p. 112).

Além dessas justificativas, há também grupos de argumentos que se posicionam a favor de uma pedagogia pautada no currículo integrado sendo, respectivamente: “Argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência; argumentos com base em razões psicológicas; argumentos sociológicos.

Se por um lado críticas questionam o currículo disciplinar, por outro o, currículo integrado precisa também ser justificado; não se trata apenas de mudança nas terminologias.

Assim, vejamos sucintamente de que tratam os argumentos a favor do currículo integrado.

O primeiro grupo que diz respeito aos argumentos epistemológicos e metodológicos das ciências, implica dizer que as ciências possuem estruturas conceituais e metodológicas. Nesse sentido, para que haja avanços nas pesquisas, grupos de especialistas de várias áreas do conhecimento interagem, trocando saberes, métodos, entre outros. No currículo escolar essa integração favorece o desenvolvimento de uma capacidade nos alunos para analisarem e resolverem problemas, a partir de um referencial maior, não de uma única ciência, mas de um conjunto de saberes.

Quanto ao segundo grupo de argumentos, com base em razões psicológicas, podem ser subdivididos em mais três subgrupos, segundo Santomé (1998, p. 113):

- a) Argumentos sobre a idiossincrasia da psicologia infantil;
- b) razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem;
- c) considerações sobre a importância dos processos na aprendizagem.

No primeiro subgrupo, são destacados, a partir de uma complementação e desenvolvimento da psicologia, aspectos relacionados à interação social, conflitos socio – cognitivos, a relevância dos ambientes socioculturais, dimensões afetivas, enfim, aspectos que justificam uma adesão ao currículo integrado, como aquele que mais possibilita o atendimento de interesses e necessidades dos estudantes.

O segundo subgrupo trata das experiências e é contrário ao currículo disciplinar, defendendo o ensino integrado como aquele capaz de aproximar conteúdos escolares e experiências de vida.

No último subgrupo, são abordados os processos de aprendizagem que por meio de um ensino integrado a escola pode favorecer. Dentre esses, podemos citar as “destrezas básicas como as de observação, comunicação, dedução, medição, classificação etc.; e outros processos mais complexos: como organizar a informação, tomar decisões, analisar variáveis entre outros.” SANTOMÉ (1998).

O terceiro e último grupo de argumentos, o sociológico, defende a integração,

Como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como 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).

Acrescentamos a esses argumentos em prol do currículo integrado/interdisciplinar, o contexto global em que vivemos em que, segundo Santomé (1998, p. 38), a interdisciplinariedade, a educação global vai ao encontro das necessidades vitais, originadas a partir de uma “internacionalização da vida social, econômica, política, cultural, religiosa e militar [...].

Nesse entendimento, compreendermos o currículo interdisciplinar ou integrado requer obrigatoriamente que partamos do princípio de que a sociedade se apresenta numa condição global. Isto implica também o modo como vem sendo discutido neste texto de reconhecer a relação de interdependência entre as necessidades mundiais e a educação.

Cabe, portanto, à educação favorecer a criação da consciência global.

Assim, desde os primeiros níveis de escolaridade, devem ser oferecidos novos referenciais às crianças, para ajudá-las a perceber estas dimensões, elas devem se acostumar a pensar interdisciplinar e globalmente, podendo assim chegar a desenvolver um senso de responsabilidade e de lealdade com os povos e grupos sociais marginalizados e silenciados. (SANTOMÉ, 1998, p.93).

A partir desses objetivos educacionais, e conforme as concepções que vêm sendo discutidas neste texto, o currículo integrado/interdisciplinar seria o mais adequado para organizar as práticas educativas.

Feitas essas considerações sobre o currículo por disciplina e currículo integrado, constatamos a necessidade de estarmos atentos às práticas desenvolvidas nas salas de aula, pois não seria apenas uma mudança de denominação do currículo não seria capaz de alterar as práticas curriculares. O currículo integrado é merecedor também de uma análise, tanto quanto o currículo disciplinar, a fim de que sejam desvelados os interesses educacionais e sociais que estão ocultos nesse modelo que não está livre de relações de poder.

Daremos continuidade a este estudo, tratando a seguir das políticas de currículo no Brasil, a partir da década de 1990, abordando os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, levantando a seguinte questão: as políticas de currículo delineadas no Brasil, a partir da década de 90, apontam na direção do Currículo Integrado?

2.3 Políticas de currículo no Brasil a partir da década de 90: uma abordagem dos PCNs e das Diretrizes Curriculares para a EJA

O tema educação adquiriu destaque a partir da década de 90, tanto no contexto nacional quanto no internacional, visto que para uma solução ou abrandamento dos problemas de ordem mundial é sempre a educação que os líderes mundiais convocam. Por exemplo,

após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993) [...], e, para terminar, a Cúpula Mundial de Alimentação (Roma, 1996). Em todas aquelas ocasiões, os dirigentes mundiais manifestaram a expectativa de que a educação ofereça às competências e à criatividade dos cidadãos o meio de exprimir-se. A educação tem sido considerada como um elemento indispensável de uma estratégia para apoiar os mecanismos do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 52).

Direcionando-nos para o contexto brasileiro, o tema educação, políticas públicas de educação, há de considerarmos as quatro fontes de formulação das políticas conforme abaixo descritas por Oliveira (2000, p. 105):

- 1º) Os princípios norteadores nos programas políticos orientados pelas agências internacionais;
- 2º) Os programas governamentais, incluindo os dispositivos legais que regulamentam a política sobre a Educação Básica;
- 3º) Estudos e propostas de instituições empresariais;
- 4º) Propostas de entidades sindicais representantes dos trabalhadores.

Nessas políticas há uma centralidade na Educação Básica, em que os diversos setores da sociedade depositam suas expectativas de melhoria.

A Educação Básica conforme legislação brasileira em vigor, lei nº 9.394/96, é uma etapa da educação que engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo Severino (1997, p. 58-59),

A LDB trata especificamente da educação escolar que é entendida, no entanto, como diretamente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Entendida também

como dever da família e do estado, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda segundo este autor, no que diz respeito ao campo específico da educação, a referida lei

elencava onze princípios básicos do ensino: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar; respeito à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; eficácia e valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra – escolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (SEVERINO, 1997, p. 59).

Severino, ao analisar esses princípios, parte do questionamento de que a LDB 9394/96 não inova; o seu texto apresenta apenas alguns acréscimos em relação aos ideais do neoliberalismo, no mais acaba retomando-os.

Em relação aos embates entre os grupos envolvidos na elaboração da lei (sociedade civil e governo), dentre os textos apresentados constatam-se alterações no texto apresentado pela Câmara, entretanto essas alterações podem ser interpretadas como um

expurgo de algumas definições mais avançadas em termos ideológicos, no sentido de que, produzidas por um trabalho participativo, expressavam conquistas mais universais. A incorporação de fragmentos do texto originário com essa conotação não parece garantir sua implementação, uma vez que não conseguem reverter às tendências consolidadas da orientação neoliberal, que domina não só o texto e o espírito da lei, mas todo o contexto da história sociopolítica brasileira do momento. (SEVERINO, 1997, p. 60).

Em síntese, o que constatamos não somente neste estudo o qual não traz a LDB como categoria básica de análise, é que as políticas de educação em países pobres, sobretudo os da América Latina, são políticas gestadas a partir de orientações de organismos internacionais. São respostas a essas orientações os acordos firmados em Conferência, entre outros. (OLIVEIRA, 2000; PEREIRA, 2006).

No entanto, o aspecto a ser destacado neste estudo diz respeito ao tratamento que a LDB dá às questões de currículo, que podem ser verificadas nos artigos 26 e 26-A.⁵ que

⁵ **Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte construirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

sinalizam que a implantação de um currículo nacional já estava posta nesta lei, embora seja totalmente oficializada com os PCNs para o Ensino Fundamental, com Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Médio.

Em se tratando de currículo nacional, abordaremos a seguir o tema Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O enfoque dado a esses currículos se justifica pela necessidade de sua interpretação dos mesmos em comparação ao currículo do Projovem Urbano. E que o programa em análise traz em seus objetivos, conforme será descrito mais adiante, promover a formação básica dos jovens em nível fundamental. Também não podemos deixar de compreender esse programa dentro da EJA, embora textualmente trate apenas de jovens.

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s) como uma Política de currículo para o Estado Brasileiro demandam uma análise. Assim, neste estudo, em que analisamos os discursos que vêm constituindo o campo do currículo, discutiremos também essa política de currículo. Para tanto, iniciamos a nossa análise buscando a princípio o pensamento de Apple (2001), mais especificamente o enfoque que o autor dá ao estabelecimento de um currículo nacional nos Estados Unidos.

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação militar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto – Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

VI – que tenha prole.

§ 3º com redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003, com eficácia a partir de 2004.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente nas matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino pelo menos de uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 26 – A. nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro – Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro- Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

§ 3º. (Vetado).

ART. 26 acrescido pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003 (BRASIL, 2006)

Discorrer sobre os PCNs brasileiros recorrendo a Michael Apple, para nós significa reconhecer a importância deste intelectual no campo do currículo. É como diz Garcia (2001), ler sobre o conhecimento oficial. E o currículo nacional nos leva a pensar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos provões [...] chegando à pergunta desafiadora: Quem se beneficia?

Para Apple (2001, p. 65-66), estabelecer um currículo nacional e uma avaliação nacional, ou seja, um mecanismo norteador junto a outro regulador, não se configura uma possibilidade de inversão de interesses. Há somente o interesse por uma descentralização e redistribuição do poder, que se manifesta

de acordo com as forças de mercado, tornando facilmente, então, menos poderosos aqueles que já tinham menos poder, embora usando uma retórica que valorizasse o “consumidor”. Em parte, tanto um currículo nacional quanto uma avaliação nacional podem ser vistos como concessões necessárias na busca desse objetivo de longo prazo.

Portanto, implantar um currículo nacional pode ser visto como um recurso para uma legitimidade governamental, uma vez desacreditado um governante, recorre a meios para uma inversão no quadro vivenciado, assim, as questões da elevação da qualidade educacional geralmente se tornam alvos nesses momentos. Um currículo nacional nesses moldes, não traz como objetivo primeiro conteúdos padronizados e metas educacionais.

Em vez disto, o papel maior de um currículo nacional é *prover a infra-estrutura na qual uma avaliação nacional possa funcionar* (grifo do autor). Ele permite o estabelecimento de um procedimento que supostamente pode fornecer aos consumidores “rótulos de qualidade” sobre as escolas de forma que “as forças do livre mercado” possam operar na mais ampla extensão possível. Se temos de ter um livre mercado na educação, com o consumidor sendo apresentado a um atraente leque de “escolhas”, um currículo nacional e, especialmente, uma avaliação nacional agem em essência, como “cães de guarda do Estado, servindo para controlar os “piores excessos” do mercado. (APPLE, 2001, p. 66).

Na sua abordagem sobre currículo nacional, Apple traz alguns autores que, historicamente, são identificados com pensamentos mais liberais, são respectivamente: Smith, O Day e Cohen. Na concepção desses autores, o currículo nacional propiciaria a criação também de um exame nacional, uma tarefa técnica e difícil. Assim,

A mudança para um currículo nacional só poderia ter sucesso se o trabalho que ela implica fosse concebido e levado a cabo como uma grande e cooperativa aventura de aprendizagem. Tal empreendimento falharia por completo se fosse concebido e organizado basicamente como um processo técnico de desenvolvimento de novos exames e materiais e sua conseqüente “disseminação” ou implementação. Um currículo nacional que valha a pena e seja efetivo também exigiria a criação de uma rede social e intelectual nova que permitisse o estabelecimento de conexões. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação de professores teriam de estar ligados muito proximamente ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e à pedagogia dos exames teriam de estar vinculados aos currículos e à

formação de professores. (SMIT, O DAY, COHEN, 1990 apud, APPLE, 2001, p. 58-59).

A visão desses autores para Apple é positivista, porém há concordância em alguns aspectos, como, por exemplo, para a implantação de um currículo nacional, em qualquer país, tem que haver investimentos; não há mágica, o processo é caro e demorado.

Os autores citados deixam alguns pontos sem uma devida análise, os quais Apple retoma. Esses pontos seriam as conexões entre um currículo e um exame nacional. Mas essa interrelação até que ponto não estaria garantindo interesses diferentes daqueles que a população como um todo deseja e que são necessários.

Nas palavras do autor,

Embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como um meio para criar coesão social e para dar a todos nós a capacidade de melhorar nossas escolas medindo – as com critérios “objetivos”, os efeitos serão o oposto. Os critérios podem parecer objetivos; mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classe e raça existente. Mais do que levar à coesão cultural e social, as diferenças entre “nós” e os “outros” serão socialmente produzidas de uma forma ainda mais forte, e os antagonismos sociais conseqüentes e a destituição econômica e social serão piores. (APPLE, 2001, p. 67).

Dois questões de Apple nos remetem a desconfiar dos objetivos deste currículo: Que grupo está liderando esses esforços de “reforma”? [...] Quem se beneficia e quem perde com o resultado disso tudo? Embora o lugar de que fala este intelectual não seja o Brasil, como anteriormente já pontuamos, alguns autores brasileiros implementam análises contundentes nesse mesmo sentido ao tratarem das políticas brasileiras de currículo.

A implantação de um currículo nacional no Brasil foi recebida como uma política de currículo que merecia apreciações. Assim, trazemos algumas observações feitas pela UFRGS, (1996) sobre os PCNs. A análise da UFRGS se inicia com uma discussão que vai ao encontro da concepção de Silva (2007) quando este faz referência às teorias do currículo na perspectiva dos discursos. Pois, o texto do PCNs os descreve ao mesmo tempo em que os constrói. Desse modo, essa política já se apresenta carregada de uma positividade, o que causa ao leitor uma impressão de que a sua existência tem uma anterioridade ao texto que o descreve. Assim, “passa-se” a falar em “Parâmetros Curriculares Nacionais”, como se essa noção tivesse uma existência independente do texto que o instituiu como novo objeto”. (UFRGS, 1996, p. 123).

Identificados esses recursos utilizados no texto dos PCNs para a criação de um consenso fez-se necessária uma estratégia de análise que favorecesse o desvelamento do verdadeiro sentido dessa política de currículo no Brasil, que entre as possíveis denominações,

pode ser entendido mesmo como um currículo nacional que “assumindo esse caráter por “natureza”, tenderá a ser uniformizador, hegemônico e burocratizante”. (UFRGS, 1996, p. 128)

Retomando a discussão anterior baseada em Apple, encontraremos similitudes nas justificativas para a implantação de um currículo nacional, em diferentes países, bem como objetivos em comum. Dentre esses objetivos aparece a necessidade de estabelecer um *ranking* educacional, o qual será possível com a implantação de um currículo nacional, seguido de mecanismos reguladores, como as avaliações nacionais.

As discussões sobre a implantação de um currículo e de um sistema de avaliação nacional brasileiro foram intensas a partir dos anos noventa e ocorreu no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1994-1998. Essa política de currículo nacional pode ser vista como um mecanismo de garantia para que os objetivos da ordem econômica mundial sejam atingidos.

Entretanto, a elaboração e a implantação deste currículo nacional a partir do discurso oficial diz que a formulação dos PCN,s para o Ensino Fundamental e da política curricular do Ministério da Educação se deu por uma preocupação central: “indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmaram a necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem”. (BRASIL, 1997, p. 19).

Para Moreira (1996 apud TAVARES, 2002; BARRETO, 1998),

As razões para a elaboração e implantação dos PCN,s, nessa mesma perspectiva oficial, podem ser resumidas em três: primeiro, atender ao dispositivo constitucional do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o qual determina que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos de cada região; as orientações do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). E ainda promover uma articulação de esforços entre a União os Estados e os Municípios em favor de uma reformulação curricular.

Dando continuidade à abordagem sobre os PCNs, dois termos citados no texto dos parâmetros merecem destaque: “parâmetro” e “currículo”. O parâmetro dispõe sobre a tentativa de assumir o papel de proponente de uma diretriz nacional que, ao mesmo tempo, respeita as diversidades existentes no Brasil. Quanto ao termo currículo, foi por um bom tempo adotado pelo Ministério da Educação para indicar quais disciplinas deveriam fazer

parte de um grau ou de outro do ensino; às vezes também usado para tratar dos conteúdos que deveriam compor o programa das disciplinas. (BRASIL, 1998).

Num processo de reforma curricular, como a proposta pelos PCNs, o currículo assumiria nova concepção, a de um projeto educativo, flexível, passível de questionamentos, reelaboraões entre outros.

Desse modo por ser uma proposta que tem uma abrangência nacional, seriam dadas as condições para as crianças e os jovens brasileiros, bem como a possibilidade de usufruírem de todo um conjunto de conhecimentos necessários para viverem como cidadãos de direitos.

Nesse sentido, os PCNs se apresentam como um referencial para fomentar a reflexão que já vinha ocorrendo em diversas localidades sobre os currículos, sobretudo em estados e municípios. O que a proposta não considerou, verdadeiramente, foram às diferenças reais do contexto brasileiro, pois, se apresentando como um parâmetro nos convida a não reconhecermos “a lógica do falso consenso a ele subjacente.” (APPLE, 2001, p. 70).

Para Apple, Os PCNs, “um currículo nacional, uma vez estabelecido, haverá poucas oportunidades de voltar atrás. Ele poderá ser modificado pelos conflitos que seu conteúdo gerar, mas é em cada escola que a sua política se apóia. Uma vez estabelecido, ele indubitavelmente se solidificará ao se ligar a um sistema maciço de avaliação”. (APPLE, 2001, p. 71).

Portanto, analisando os PCNs nessa perspectiva de parâmetro atrelado a uma avaliação nacional, percebemos que o discurso de respeito à diversidade, à cultura, à política, não passa de uma tentativa de legitimar a proposta desses parâmetros, mas que em verdade as iniciativas de um projeto curricular formulado por estados ou municípios são ofuscadas pela proposta de abrangência nacional, que determinará ao final o que conta ou não como conteúdos e aprendizagens válidas através de seus mecanismos de medição impostos aos jovens e as crianças de toda e qualquer realidade do país.

Retomando a leitura do texto oficial dos parâmetros, constatamos que este traz três níveis de concretização: o primeiro nível é o nacional que contou com a elaboração e análise do documento por especialistas da educação e de outras áreas. Ainda nesse nível de concretização, os parâmetros se constituiriam subsídios para outras ações do MEC, como a elaboração das referenciais para a formação inicial e continuada de professores, avaliação nacional e análise de livros didáticos. Numa visão primeira, aproximada, pode não parecer mecanismos de regulação, mas, a partir de uma perspectiva crítica, se constatará que ações vêm com o propósito de garantir a implantação e implementação desse currículo nacional.

O segundo nível de concretização dos PCNs são os estados e os municípios, quando a proposta nacional assumiria a condição de subsídio para as secretarias estaduais e municipais na elaboração ou reelaboração de suas propostas curriculares.

Esse nível de concretização diz que: a intenção do Ministério da Educação e do Desporto é a de que os Parâmetros Curriculares Nacionais possam “dialogar” com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica em cada estado e município brasileiros (BRASIL, 1998).

Quanto ao terceiro nível de concretização que é a escola, o nível que entendemos ser o mais importante e que justificaria toda essa discussão, as escolhas podem ser analisadas juntamente com o segundo nível a partir do que Lopes (2002, p. 145-146) concebe sobre as reformas curriculares, políticas de currículo, entre outros. Segundo ela,

As Reformas Curriculares são o resultado de lutas para produzir e institucionalizar determinadas identidades pedagógicas e para tanto são mobilizados recursos humanos, materiais e simbólicos de forma a alcançar tal objetivo. As propostas curriculares oficiais inseridas em uma dada reforma visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz, portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processo de controle ou de regulação social.

Nesse sentido, consideramos o segundo e o terceiro nível de concretização dos PCNs como instâncias legitimadoras e executoras das propostas de um currículo nacional que traz na sua gênese o propósito de ajustar a educação “aos processos de descentralização, flexibilização e privatização.” (FRIGOTTO et al. 2005, p. 13).

A organização dos conhecimentos nos PCNs brasileiros está de acordo com o que rege o artigo 26 e 26-A da LDB 9.394/96, que já citamos anteriormente neste texto.

Mas, convém acrescentar que

a LDB deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem um formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política, dando especial enfoque ao ensino da história do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e sentir-se pertencente à nação. Explicita também a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de cada localidade. É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em áreas e temas transversais, prevendo adequações as peculiaridades de cada local. (BRASIL, 1998, p. 57-58).

A denominação “áreas do conhecimento” posta nos PCNs é diferente (conforme o texto oficial) da concepção da Lei nº 5.692/71, que tratava de “áreas”, “atividades” e “disciplinas” como definições para o tratamento metodológico que era dado aos conteúdos. Já na concepção dos PCNs, o termo “área” amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos

no Ensino Fundamental, quando um tratamento disciplinar reduziria estas possibilidades. (BRASIL, 1998). Nesse sentido,

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais (BRASIL, 1998, p. 58).

Os PCNs tratam das áreas de conhecimento numa concepção que deveria ultrapassar a conotação dada anteriormente, que relacionava “área”, atividade e disciplina aos procedimentos metodológicos para os conteúdos com esse novo discurso às áreas conhecimento escolar. Assim as disciplinas assumiriam uma concepção ampla de conhecimento capaz de desenvolver as capacidades que alunos e alunas precisam para o exercício da cidadania. As áreas do conhecimento são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Interessante se faz, então, citarmos que se para o Ensino Fundamental as disciplinas escolares assumem individualmente *status* de áreas do conhecimento, para o Ensino Médio são apresentadas três áreas de cada uma, composta por determinadas disciplinas conforme descritas: Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: química, física, biologia e matemática; Ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia, antropologia, política e filosofia. (LOPES, 2008, p. 96).

Analisando essas formas de organização curricular ficamos com determinadas dúvidas sobre as diferenças entre nível fundamental e médio, ao se tratar de disciplina como área no primeiro e a disciplina como componente de uma área no segundo.

Dado esse tratamento diferente nos dois níveis para os termos áreas e disciplinas, concluímos que mais um discurso de reforma curricular utiliza-se de termos, expressões que em síntese só visam a “construir um discurso associado à idéia de mudança.” (LOPES, 2008, p. 94).

Pensamos que o discurso é mais amplo, entretanto a nossa abordagem seguirá agora para as questões da organização curricular nos PCN’s, a fim de compreendermos se esta trata de uma organização disciplinar, ou se assume outras formas, como a integrada, por exemplo.

Segundo Macedo (1999, p. 55),

a base de estruturação do guia curricular do MEC é a disciplinar, não a disciplina científica, mas a disciplina escolar: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Tomando por base a idéia de que as disciplinas escolares não são meros reflexos de áreas de saber definidas pelo conhecimento científico, a primeira pergunta que precisamos fazer é: que critérios presidiram a definição dessas disciplinas? O documento do MEC não apresenta tais critérios, [...]. A não explicitação dos critérios de seleção das disciplinas aponta uma possível resposta para a nossa questão. As disciplinas escolhidas são entendidas pelo documento como naturais, tradicionais e, por isso, não há necessidade de que sejam explicitados os critérios de seleção.

Conforme o acima exposto, a nossa análise sobre o currículo nacional brasileiro ganha reforço, pois, com essa apresentação de Macedo sobre a composição disciplinar desse currículo, percebemos que a escolha das disciplinas para compor o currículo denota interesses, relações de poder.

Nos PCN's, embora vistos em uma dimensão disciplinar, é possível verificarmos uma tentativa de integração. Como? As disciplinas escolares seriam os eixos centrais para o ensino, entretanto, na impossibilidade de estas darem conta de toda uma realidade de vida, de tratar de problemas urgentes, como meio ambiente, sexualidade, saúde entre outros, são propostos os temas transversais, e a partir desses temas, haveria então a integração dos conhecimentos.

Os temas transversais perpassariam pelas disciplinas, sempre que o conteúdo trabalhado por esta permitisse; alguns temas teriam ainda mais afinidade com uma ou outra disciplina, por exemplo, Pluralidade Cultural com História, orientação sexual com Ciências etc.

Organizados desta forma, os PCN's para o MEC, deveriam ser tomados como referenciais para que estados, municípios e escolas, para que renovassem e/ ou reelaborassem suas propostas curriculares, o que pensamos não ser uma possibilidade real, dados os entraves que dificultariam tal ação, dos quais podemos citar a falta de outras políticas concomitantes a esta para garantir autonomia a esses entes. Isto é, políticas de gestão pública, de formação de professores, de investimento em estrutura física em material de apoio pedagógico.

Pensamos que as questões de política e prática curriculares em nosso país não serão solucionadas a partir de uma elaboração e implantação de um currículo nacional. Compete a todos aqueles, sejam educadores, estudiosos, políticos que tenham um compromisso com a educação brasileira,

Buscar alternativas para o desenvolvimento de práticas curriculares mais abertas, ou seja, possibilitar a criação de espaços para que alunos e alunas se tornem agentes ativos no processo de ensinar-aprender; que as práticas curriculares estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes contextos, e que a

construção dos saberes seja resultante de entrelaçamentos das diversas redes de conhecimento presentes no âmbito da escola pública. (PEREIRA, 2006, p. 21).

Este convite encerra essa abordagem sobre os PCN's, e a seguir serão tratadas de forma sucinta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

2.3.2 Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 apresenta alguns artigos que dão diretrizes para a EJA, atendendo dessa forma a determinação que é dada pela Constituição de 1988, quando esta estabelece no seu artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Ainda que a LDB 9394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

No entanto, precisamos entender o contexto em que foi aprovada esta lei e compreendermos melhor a educação para os jovens e adultos nesse novo cenário.

Nos anos 90, sobretudo nos primeiros, existiu o interesse do modelo neoliberal de reduzir os gastos públicos e assim ocorreram várias privatizações para enxugamento desses gastos. Nesse contexto as orientações do Banco Mundial eram para que se destinassem mais recursos públicos para a educação de crianças de 7 a 14 anos e investissem também naqueles que já possuem certos conhecimentos, possibilitando-lhes a adquirir habilidades para desempenhar funções no campo profissional. Dessa forma, embora com a Constituição e a LDB tratem de direitos à educação para os jovens e adultos, continuam prevalecendo os interesses dos organismos internacionais tais como: Banco Mundial, Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL), Fundo Monetário Internacional

(FMI), quando justificam que um empreendimento de educação para jovens e adultos sairia muito caro.

Com esses entraves, várias mobilizações ocorreram para que o texto da LDB sobre a EJA fosse regulamentado. Dentre os eventos sobre essa modalidade de educação em nível internacional tem-se a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) na Alemanha. Após a realização desta conferência ocorreram em nível nacional vários encontros estaduais e nacionais. O resultado de todas essas discussões contribuiu para a elaboração do Parecer nº 11/2000, aprovado em maio de 2000 e que regulamenta as Diretrizes Curriculares para EJA no Brasil. O documento é extenso e traz elementos para que entendamos “os aspectos de escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de jovens e adultos” (SOARES, 2002, p. 12).

Os artigos da LDB que tratam da EJA dizem que:

- Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio em idade própria.
- Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Os parágrafos que acompanham esses artigos acrescentam as necessidades dos sistemas de ensino de garantir a gratuidade desse ensino, oportunidades educacionais apropriadas, consideração das características e história de vida, possibilidades também de acesso e permanência mediante as ações integradas; e ainda a realização de exames para a conclusão do ensino fundamental aos maiores de 15 anos, e de conclusão do ensino médio para os maiores de 18 anos, valorizando, assim, os conhecimentos e habilidades já adquiridas por esses jovens e adultos. Percebe-se então que com a Nova LDB as concepções sobre EJA mudam, um novo campo teórico – metodológico se encaminha com base em uma nova concepção.

Entretanto, percebemos que essa Lei em seus dois artigos diz muito pouco sobre a educação de Jovens e adultos, deixando lacunas que posteriormente seriam “preenchidas” pelo Parecer nº 11/2000.

Nesses termos, uma análise das Diretrizes Curriculares para EJA será ampliada se feita conjuntamente com a análise do Parecer nº 11/2000 que a regulamenta e que consta em anexo à Resolução nº 01/2000.

Assim sendo, esta foi a forma que elegemos para tratar das DCN para EJA.

O parecer 11/200 contém uma estrutura que conta com uma “introdução; fundamento e funções; bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA [...]; educação de jovens e adultos – hoje [...]; bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas; indicadores estatísticos da EJA; formação docente para EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. (MEC, 2000, p. 05)

Esse documento é apresentado dentro de um quadro amplo de referência porque tem o objetivo de fornecer subsídios para as secretarias e estabelecimentos de ensino no oferecimento da educação de jovens e adultos.

Os fundamentos e as funções da EJA são abordados no Parecer após uma exposição referente ao quadro insatisfatório, quanto ao atendimento e resultados da oferta de educação a essa parcela de brasileiros.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (MEC, 2000, p. 06).

É nesse sentido que são apresentadas as três funções para a Educação de Jovens e adultos já na perspectiva da LDB nº 9.394/96, que promove o alargamento do conceito de EJA, passando de ensino supletivo, conforme LDBEN nº 5.692/71, para Educação de Jovens e Adultos. “Para o Ensino Supletivo o Parecer nº 699/72 apresentava quatro funções para esse ensino, a saber: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo); O suprimento (complementação da escolaridade por meio de cursos de aperfeiçoamento ou atualização); A aprendizagem e a qualificação”. (BRASIL, 2002).

Com o novo conceito de EJA compreendendo várias dimensões, são elaboradas as novas funções para a educação de jovens e adultos. A princípio temos a função reparadora que se encaminha não só no sentido de possibilitar a entrada do jovem e adulto na escola, mas acima de tudo garantir a sua permanência nela. Assim, restaura assim um direito negado e ainda oferece uma escola de qualidade, que lhes garanta a estes o acesso a um bem social, a partir de uma proposta pedagógica que vá ao encontro dos seus anseios, pois quando retornam à escola estão ávidos por informações, mas já possuem uma história de vida.

A segunda função, que é a equalizadora, requer para si não só o acesso, mas também um acesso igual a todos aqueles que buscam a escola, cabendo a essa escola fornecer-lhes ferramentas que lhes possibilitem ao concluírem os seus estudos, estar aptos a novas formas de trabalho e cultura.

Por fim, tem-se a função qualificadora que está de acordo com os ideários propostos pela UNESCO, de uma educação permanente que pode se efetivar nos bancos escolares ou não. Esta, sim, constitui o próprio sentido da EJA.

As funções para essa modalidade de educação precisam então de condições para que ultrapasse o plano das idéias e se torne uma realidade para o seu público. Destacamos as Diretrizes Curriculares para EJA como uma proposta oficial que vem no sentido de contemplar tal necessidade.

As DCNs para a EJA não trazem um currículo definido, mas apontam para a elaboração de uma proposta curricular destinada a essa modalidade e a seus níveis de ensino. Assim surgem as propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, 1º segmento, e Proposta para o 2º segmento- Nacionais. Essas propostas constituem subsídios para que os estados e municípios elaborem as suas como também servem de orientação para os educadores desta modalidade de ensino.

Neste estudo abordaremos alguns aspectos da proposta do 2º segmento (5ª à 8ª série), tendo em vista que o seu conteúdo contribuirá mais significativamente para a nossa análise do currículo integrado do Projovem Urbano, considerando que o 2º segmento da EJA representa uma continuação dos estudos e não mais apenas o acesso, mas uma tentativa de permanência.

2.3.2.1 Proposta Curricular para a EJA

A Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA tem como amparo as proposições da LDB nº 9.394/96 e das DCNs para a EJA.

E por tudo o que foi enfatizado na LDB e na DCN quanto aos conceitos, às funções e especificidades dessa modalidade, essa proposta curricular é formulada numa nova concepção que se contrapõe àquela que trazia uma listagem de disciplinas obrigatórias com uma carga horária definida (BRASIL, 2002). Portanto,

uma possibilidade de inversão dessa lógica consiste em identificar as capacidades, competências ou habilidades que se pretende que o jovem e o adulto construam e desenvolvam, e tomá-las como indicadores para guiar a proposta pedagógica, a seleção e a organização de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, a destinação de tempos e espaços curriculares etc. Nessa perspectiva é justificado na proposta que, partir da necessidade de identificar as capacidades pretendidas para os jovens e adultos são retirados certos poderes dos especialistas das diferentes áreas do conhecimento escolar. “A adoção de tal perspectiva não implica a desvalorização das disciplinas: significa passar a considerá-las como recursos que ganham sentido

em relação às capacidades que se deseja que os alunos desenvolvam.” (BRASIL, 2002, p. 114).

Em se tratando das capacidades a serem desenvolvidas pelos jovens e adultos estas não se diferenciam daquelas propostas para o ensino fundamental regular⁶. Pois, há considerarmos que a EJA se configura uma modalidade, uma maneira de ser do ensino fundamental e médio. Então, encontram-se já formuladas nos PCNs para o Ensino Fundamental as capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, também para o EJA. Ao definir essas capacidades, são levadas em conta as exigências do mundo contemporâneo, globalizado que submete as pessoas a um enquadramento, respaldando-se nas diferentes dimensões da vida: “trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura”. (BRASIL, 2002, p. 114)

Para que haja uma correspondência entre as capacidades a serem desenvolvidas pelos jovens e adultos e as escolhas dos conteúdos que deverão ser abordados em cada disciplina, nessa proposta são problematizadas algumas diferenças entre as propostas pensadas para as crianças e os adolescentes de 7 a 14 anos entre os jovens e adultos. É [...] indispensável levar em conta que o aluno da EJA tem experiências de vida e também profissionais e que busca conhecimentos com intenções muito específicas – como, por exemplo, inserir-se no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos. (BRASIL, 2002, p. 118)

⁶ compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 55 e 56).

Para Oliveira (2008, p. 27), se faz necessária a valorização das experiências de vida do público da EJA, do contrário a proposta incorreria no mesmo erro de valorizar o teórico em detrimento do prático do trabalho intelectual em detrimento do manual e dos saberes dos especialistas sobre os saberes dos que vivem a prática. Em relação aos conteúdos, a autora acrescenta que estes devem ser guiados por uma lógica que não os compreenda com um fim em si mesmo, “mas, como meio para uma interação mais plena [...] do aluno com o mundo físico e social a sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com os saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente”.

Nesse sentido, uma proposta para EJA deve ultrapassar uma simples abordagem de estudos disciplinares e interdisciplinares. Os estudos disciplinares devem ser pensados na perspectiva de sua relevância para o jovem e o adulto aprofundar em conceitos e relacioná-los, ampliando suas competências para compreender, planejar, executar e avaliar situações de suas vidas. Em outros termos, o jovem e o adulto têm o direito a uma formação que complete os saberes de natureza disciplinar, de forma a desenvolverem suas funções psicológicas superiores⁷, considerando que

as disciplinas não são agregações sistematizadas de teorias e conceitos, mas expressam também metodologias próprias de pesquisa, formas peculiares de coletar e interpretar dados, de usar instrumentos. Identificar a especificidade teórica, conceituável e metodológica de cada disciplina, visando sua incorporação num dado currículo, e conseguir um equilíbrio adequado entre os vários componentes disciplinares, é um importante desafio que se apresentam aos professores. (BRASIL, 2002, p. 119).

Nesta concepção de disciplina essa proposta curricular vai ao encontro dos conceitos já discutidos por Lopes e Santomé, quando esses autores defendem uma interdisciplinaridade como resultado de inter-relações entre as disciplinas.

Mesmo valorizando as áreas do conhecimento escolar, há uma ressalva quanto ao perigo de as disciplinas isoladas em pouco contribuírem para a formação desse público da EJA. Assim, convém destacar que uma proposta curricular que tem como referência o desenvolvimento de capacidades, demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, bem como a formulação e realização de projetos, que tornam indispensáveis abordagens interdisciplinares (BRASIL, 2002, p. 119).

⁷ As funções psicológicas superiores Vygotsky (1991) e Moura (2001) representam as construções humanas mediadas pelas relações entre homem e natureza e com os outros, tendo como meios os instrumentos e signos que numa combinação as reestruturam.

Ao analisarmos a proposta dos PCNs para o Ensino Fundamental e a Proposta Curricular para a EJA, percebemos que ambas convergem em vários aspectos, sobretudo quando tratam das capacidades a serem desenvolvidas, dos conteúdos e das estratégias didáticas, pois recorrem aos temas transversais como possibilidades de uma integração curricular.

Com esta análise concluímos este capítulo e no próximo abordaremos o Programa de Inclusão de Jovens, dando ênfase ao seu Projeto Pedagógico, na tentativa de identificarmos as concepções de currículo integrado que fundamentam o currículo desse Programa, os níveis de integração curricular e as propostas das atividades integradoras.

3 PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM)

Neste terceiro capítulo, apresentamos o PROJOVEM, versão primeira, lançada em 2005, e o Projovem Urbano, configuração atual do primeiro, trazendo aspectos legais, objetivos, público-alvo e o seu Projeto Pedagógico Integrado. A este último damos destaque por ser o nosso objeto de investigação. Faremos ainda uma breve apresentação desse Programa em São Luís.

3.1 Projovem: legislação e objetivos gerais

Para a apresentação do Projovem, iniciamos citando o artigo 81 da LDB nº 9.394/96, que trata da organização de cursos ou instituições de ensino experimentais [desde que obedecidas às disposições desta lei]. Esse artigo subsidia legalmente a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM).

O Programa foi criado para atender a sugestão de um grupo ministerial que realizou um diagnóstico sobre a juventude brasileira e o mapeamento de ações do governo para este público. Tal iniciativa visava à implantação de uma política nacional inovadora para o segmento juvenil.

O tema juventude, aliás, ganhou destaque nos últimos anos no cenário brasileiro, de modo que há uma tentativa de ampliação dos conceitos anteriormente utilizados para classificar essa fase da vida. A discussão atual está respaldada em diagnósticos que possibilitam a elaboração de ferramentas de trabalho para melhor atender as necessidades dos jovens. O surgimento e a atuação de organizações juvenis com atuação em diversos segmentos, como cultura, ação comunitária, trabalho e renda, entre outros, impulsionaram ainda mais as ações para esse público. (IPEA, 2009).

Nesses termos, a Lei nº 11.129/2005 instituiu o Projovem, criou a Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude, a Secretaria para formulação, supervisão, coordenação, integração e articulação de políticas públicas para a juventude, cuja ação inclui ainda executar programas de cooperações com organismos voltados para a implementação dessas políticas. O Conselho é um órgão colegiado integrante da estrutura

básica da Secretaria-Geral da Presidência da República; tem a finalidade de assessorar a secretaria, promover pesquisas e diagnósticos acerca da realidade juvenil, e ainda assegurar que a política nacional vigente seja desenvolvida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã. (BRASIL, 2008).

Lançado em um período de mundo globalizado, mesmo a globalização não garantindo a inclusão de todos aos bens sociais, este Programa se apresenta como um meio de inclusão da juventude em situação de vulnerabilidade, “propiciando” educação (conclusão do ensino fundamental), qualificação e ação comunitária, por um período de 12 meses, (18 meses na última versão do Programa), aos jovens que tenham cursado a 4ª série do ensino fundamental, mas não o tenham concluído, fornecendo um auxílio mensal de R\$ 100,00 (cem reais) aos que cumprirem 75% da frequência às aulas.

Caracterizou-se como emergencial, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e experimental, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária. (BRASIL, 2008).

Para Frigotto et. al. (2007), a proposta do Projovem de integrar essas três dimensões deveria estar articulada com outras políticas, como, por exemplo, políticas de melhoria de renda das famílias e de inserção profissional, possíveis somente através de um projeto de desenvolvimento econômico e social e distribuição de renda.

Em se tratando da proposta curricular do Programa, ela está baseada em novos paradigmas de ensino e aprendizagem, se propondo a superar a dicotomia entre os conhecimentos da escola e da vida, teoria e prática; sugere também possibilidades educativas que conduzam a um aprendizado mais completo, a partir de diversos espaços e metodologias.

Para tanto, nos seus conceitos básicos enfatiza a educação como uma atividade permanente para os sujeitos, em que os conhecimentos se relacionam: os da vida com os da escola e os da escola com os da vida, um processo construtivo que articula saberes formalmente estruturados, com as experiências de vida. A aprendizagem, nessa concepção, se apresenta como competências e capacidades através de uma ótica para os elementos sociais e culturais transmitidos e serão fundamentais para a construção e reconstrução pessoal. Nessa proposta, o ensino assume o caráter de uma intervenção educacional, pedagógica, que deve ser muito planejada com situações estimulantes e desafiadoras, de forma a garantir ao aluno essa construção e reconstrução dos saberes (BRASIL, 2005).

Dado ao seu caráter “inovador” o Projovem passa a ser objeto de avaliações em várias instâncias, sejam de órgãos oficiais, sejam por pesquisas desenvolvidas em

Universidades. No que se refere às avaliações, a versão do Programa lançada em 2005 foi submetida a avaliações pelo seu Sistema de Monitoramento e Avaliação, executada mediante convênio entre Secretaria – Geral da República e mais sete universidades federais, sendo a Federal de Juiz de Fora que coordena o Sistema. Nestas avaliações foram verificados resultados satisfatórios e alguns entraves. Assim, surge a necessidade de ampliação dessas ações, quando os grupos de trabalho sugerem que o Programa seja reformulado, dando origem a um Projovem Integrado e articulado por duas noções básicas:

- a) Oportunidades para todos;
- b) Direitos universalmente assegurados.

Nessa forma, ao completar dois anos a Política Nacional de Juventude já requeria novas discussões no sentido de que fosse reformulada, e nesta reformulação os acertos deveriam ser ressaltados, mas se fazia necessária também uma ação que corrigisse os erros iniciais. Pois, na gestão nacional o governo federal vinha encontrando dificuldades para executar seis programas emergenciais para a juventude sob cinco diferentes ministérios, a saber:

Projovem Secretaria – Geral da Presidência da República (SGPR)/ Secretaria da Juventude(SNJ); Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã - ambos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Agente Jovem - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Escola de Fábrica - Ministério da Educação (MEC); Saberes da terra - Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (IPEA, 2009, p. 52).

Embora todos esses programas tivessem público e objetivos em comum era notória a desarticulação entre eles, o que fez com que a Política Nacional para Juventude se redirecionasse no sentido de vencer quatro desafios que se colocavam como os mais urgentes eles:

- I – ampliar o potencial de integração entre os programas emergenciais e destes com outro conjunto de ações consideradas mais estruturantes, vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura;
- II – aumentar a escala de atendimento dos programas emergenciais para todo o universo dos jovens brasileiros considerados excluídos, considerando a faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos;
- III- otimizar recursos;
- IV – aumentar a eficácia. (IPEA, 2009, p. 52).

Entretanto, esta seria uma tarefa árdua no sentido de as propostas que visavam promover as correções foram recebidas com resistência, pois estas previam extinções, fusões entre outras. Assim, os diferentes órgãos que os executavam se posicionaram com forte apego as suas instituições, em defesa, neste ponto, não da juventude, mas de seus próprios logotipos de programas.

Esse posicionamento fez com que a proposta de integração, tal como pensada anteriormente, não se concretizasse. Dada a impossibilidade de extinções/ fusões só foi possível criar um programa integrado que servisse de guarda-chuva para os demais o qual foi denominado Projovem Integrado, lançado em setembro de 2007 e passando a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008. A composição do Projovem Integrado pode ser mais bem compreendida com a leitura do Quadro 1.

Quadro 1 - Modalidades de Projovem que compõem o Projovem Integrado

Programa anterior – 2004	Programa após a unificação	Vínculo Institucional	Principais mudanças
Projovem	Projovem Urbano	SGPR/SNJ	Ampliou a faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos; <ul style="list-style-type: none"> • Ampliou a duração do programa de 12 para 18 meses. Foi estendido para as unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade; • Excluiu a condição de não presença no mercado de trabalho; • Mudou a forma de repasse para os municípios, os estados e o Distrito Federal, pois não é mais exigido o repasse por meio de convênio ou instrumento congênere. Agora o repasse é realizado por transferência automática.
Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Empreendedorismo Juvenil	Projovem Trabalhador	MTE	Incorporou o programa Escola de Fábrica, do MEC; <ul style="list-style-type: none"> • Alterou a faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos.
Agente Jovem	Projovem Adolescente	MDS	Extinguiu o auxílio financeiro de R\$ 65,00 – um benefício de R\$ 30,00 é pago diretamente às famílias <ul style="list-style-type: none"> • Priorizou os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família • Ampliou a permanência no programa para até 24 meses • Previu a expansão territorial na lógica dos Centros de Referências de Assistência Social (Cras)/Sistema Único de Assistência Social (Suas) para 4 mil municípios até 2010.
Saberes da Terra	Projovem Campo – Saberes da Terra	MEC e MDA	Delimitou a faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos – antes o programa atendia a partir dos 15 anos e não tinha limite de idade ainda que priorizasse os jovens entre 15 e 29 anos. <ul style="list-style-type: none"> • Incluiu Bolsa Auxílio mensal de R\$ 100,00 por jovem atendido – antes não concedia auxílio financeiro.

Fonte: IPEA -2009

Quanto às perspectivas de atendimento do Projovem Integrado, o IPEA (2009) traz algumas reflexões sobre o insucesso na consecução de suas metas, sobretudo a baixa de

integração e a sobreposição entre as modalidades; essas dificuldades vêm fazendo com que os programas disputem os mesmos jovens. Nessa disputa dos jovens, acrescentaríamos a EJA na modalidade regular que atende no Ensino Fundamental *Jovens* a partir de 14, 15anos⁸ e adultos, questão já levantada neste texto.

Enfim, “a sobreposição de ações e programas governamentais em uma mesma localidade e dirigidos para um mesmo tipo de público-alvo resulta em ações conflitivas e concorrentes, além de desperdícios de capitais humano, físico e financeiro, podendo haver sobreposição de benefícios para o mesmo indivíduo”. (IPEA, 2009, p. 57).

Voltando a tratar das quatro modalidades instituídas, o Projovem Urbano é a que representa a reformulação do Projovem lançado em 2005, com a mesma finalidade de “elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. (BRASIL, 2008).

Com pressupostos não diferentes do programa anterior, o Projovem Urbano traz também características que visam à inovação. O quadro a seguir traz alguns aspectos essenciais do Programa.

Quadro 2 - Aspectos do Projovem Urbano

Idade	Critérios de seleção	Benefício oferecido	Valor e prazo de recebimento do auxílio financeiro	Abrangência	Situação
18 a 29	<ul style="list-style-type: none"> • Saber ler e escreve • Não ter concluído o ensino fundamental • Ser membro de família com renda per capita de até meio salário mínimo 	Certificação do ensino fundamental; Formação profissional (inicial); Desenvolvimento de atividades de participação cidadã.	R\$ 100,00/mês Por um período de 20 meses	Municípios com mais de 200 mil habitantes conveniados diretamente com o governo federal. Município com menos de 200 mil habitantes conveniados via estado.	163.924 alunos matriculados até maio de 2009

Fonte: IPEA 2009.

⁸ Em junho de 2010, o Conselho Nacional de Educação nas novas Diretrizes Operacionais para a EJA definiu as idades mínimas de ingresso nas etapas do ensino fundamental e médio em 15 e 18 anos. (DI PIERRO, 2010).

3.2 Público-alvo

O público-alvo do Projovem foi caracterizado como um grupo de jovens entre 18 e 24 anos que viviam uma situação de vulnerabilidade social, no sentido de que estando excluídos da escola de iniciativas de qualificação profissional e participação cidadã, estes poderiam com maior facilidade serem absorvidos pelo mundo das drogas e dos crimes. Deveriam ter cursado pelo menos a 4ª série do Ensino Fundamental, mas que não o tivesse concluído; não possuir vínculos formais de emprego. (Pré-requisitos de acordo com a primeira versão de 2005).

Sobre essa delimitação de idade para esse público participar do Programa, Moura (2001, p. 35) nos apresenta um aspecto que merece ser apontado e lido sob a ótica de que se trata de mais um mecanismo garantidor de metas previstas e recomendadas pelos organismos internacionais sobre programas de educação planejados para os países do terceiro mundo. Segundo a autora,

como os adultos que chegaram à determinada idade sem instrução já não terão mais condições de aprender a tempo de se qualificarem para a produção, nem atendem às condições psicológicas de adaptação à ideologia [...] priorizam-se recursos e ações para a educação básica dos mais jovens ou adolescentes [...].

Considerando a escolha desse público para ser contemplado pelo Projovem, faz-se necessário direcionarmos o olhar para a situação da população jovem brasileira. Para tanto, demarcaremos a faixa etária de 15 a 29 anos, segundo algumas categorias visualizadas na Tabela 1. Os dados são do IPEA (2009), que trazem os números de 1982 e 2007 da PNADs e IBGE de 1982 e 2007.

Tabela 1 – Distribuição da população jovem segundo algumas categorias – Brasil na faixa etária de 15 – 29 nos – dados de 1982 e 2007

Categoria	Ano de 1982	Ano de 2007
• Só estuda	12,9	17,5
• Estuda e participa do mercado de trabalho	10,8	17,9
• Só participa do mercado de trabalho	53,6	49,9
• Nem estuda nem participa do mercado de trabalho	22,7	14,7

Fonte IPEA 2009 (baseado em dados da PNADs de 1982 e 2007/ IBGE

Analisando as duas realidades, verifica-se que em 1982 12,9% dos jovens brasileiros só estudavam, já em 2007 esse percentual é maior, correspondendo a 17,5%. Ainda em 1982, 10,8% estudavam e participavam do mercado de trabalho já em 2007, 17,9% estavam nessa condição. Quanto aos jovens que só participavam do mercado de trabalho e não estudavam, em 1982 o percentual era de 53,6% e em 2007, 49,9%. Quanto à última categoria, ou seja, nem estudavam nem participavam do mercado de trabalho, o percentual em 1982 era de 22,7% e em 2007, 14,7%. Para o nosso estudo esses últimos números são mais significativos tendo em vista a necessidade de identificarmos nas diferentes condições juvenis o público do Projovem. Assim, com a leitura desses resultados foi possível percebermos que há uma redução significativa do número de jovens que se encontravam fora da escola e do mercado de trabalho em 2007 em comparação ao ano de 1982. Em 2007 o Projovem já estava completando dois anos de existência, o que nos permite atribuir a este, talvez, parte dessa redução, acreditando que o Programa cumpre parte de sua meta que é inserir os jovens na escola.

O público do Projovem, primeira versão, estava delimitado conforme já pontuamos anteriormente, porém, para uma redefinição do público que seria atendido pelo Projovem Urbano novas consultas foram feitas às estatísticas das pesquisas, o que resultou em algumas modificações como estas:

Com base nos dados sobre a população jovem e a população excluída, foi possível definir o público potencial do Projovem Urbano. Para isso, foram comparadas a população jovem excluída, já atendida pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - Projovem, e a população que será atendida pelo Projovem Urbano, considerando-se, neste caso, os jovens de 18 a 29 anos de idade que saibam apenas ler e escrever. Esse estudo permitiu estimar que

existem cerca de nove milhões de jovens brasileiros na faixa etária de 18 a 29 anos, com um a sete anos de escolaridade, sendo que cerca de 6,4 milhões vivem nas regiões urbanas, distribuindo-se entre cidades com mais de 200.000 habitantes (47%) e cidades com até 200.000 habitantes (53%). (BRASIL, 2008).

Para Pires (2007, p. 95), esse público do Projovem, acima de tudo, pertence

à massa de trabalhadores que se encontram fora do mercado formal de trabalho, oriundos de famílias de baixa renda e mergulhados numa perversa realidade de vida [...]. Esses alunos fazem parte de um segmento da sociedade que se encontra mergulhado no agravamento das contradições do capitalismo contemporâneo, portanto, caracterizam-se por serem trabalhadores autônomos, (subempregados), desempregados, donas de casa, mães e pais de família, jovens envolvidos em problemas de alcoolismo, drogas etc.

De todo modo, o público alvo do Programa nas versões inicial e Projovem Urbano são os jovens, não os jovens brasileiros de modo generalizado, mas uma parcela dessa população que sempre nas estatísticas representam um grande número, ou seja, são os excluídos da escola do trabalho e de outros direitos. Assim, entendemos que se faz necessária uma abordagem do conceito de juventude numa dimensão mais ampla, de forma que não ocorra uma generalização da juventude brasileira. Para esse fim, recorreremos a uma literatura sobre esta categoria geracional.

Sabemos que o conceito de juventude não é homogêneo, pois os critérios para definir essa fase humana têm sido marcados por discussões sem fins consensuais. Segundo Pais (2008) falarmos de juventude é ao mesmo tempo nos envolvermos em uma complexa teia de representações sociais, representações que não são fixas, mas que no movimento da história se constroem e se reconstroem. Ainda segundo este autor,

A decifração do conceito de juventude passa pelo desvendar das representações que, através de sucessivas adjectivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito. Essas adjectivações rotulam ora de apáticos ora de turbulentos; de hedonistas, mas também de conformistas... Isto é, de uma forma contraditória e metonímica, em que o todo é tomado pelas partes – as partes mascarando o todo vice-versa. (PAIS, 2008, p. 8).

Se para chegar ao conceito de juventude precisamos desvendar representações, há de se compreender então, quais são as representações que a sociedade (os adultos) tem dessa juventude. Para Abramovay e Esteves (2007) utilizando uma revisão feita por Pais (2007) sobre estas representações, existem duas linhas de compreensão do ser jovem dentro de uma visão sociológica de juventude:

- Uma que considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estar vivenciando certa fase da vida, isso é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência.

- Outra, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar à enorme gama de possibilidades presente nessa categoria. (p. 22).

Embora essas linhas possam parecer isoladas, não são, uma não anula a outra, pois às vezes a juventude aparenta ser um grupo homogêneo, em outro heterogêneo. Exemplo: se comparada com outras gerações (crianças, adultos, etc.), ela pode ser vista como um grupo homogêneo (geração jovem); se analisada num conjunto com determinações históricas e sociais dos jovens, ela é heterogênea.

Historicamente o quadro que representa a condição juvenil vem se modificando, devido principalmente às condições de existência numa sociedade capitalista em que há necessidades de qualificação para um novo mercado que se apresenta competitivo com poucos postos de trabalho. Nesse contexto, os jovens que ficarem por mais tempo dependentes dos seus pais serão vistos como incapazes de gerenciar seu próprio destino. Numa economia capitalista, esse público precisa se tornar um consumidor, ou mesmo um modelo estético de consumo para a sociedade.

Diante dessas questões vemos o jovem agora como uma peça no jogo do mercado. Nos dias atuais, em que tudo se modifica em questões de segundo, em que as transformações de ordem econômica e de valores afetam essa passagem para a vida adulta, a sociedade de consumo fomenta na juventude, nas crianças e nos adultos desejos de consumo, de aparência, que são impossíveis de serem concretizados e, não realizados, tornam-se frustrações, revelando as diferenças, as desigualdades entre as juventudes.

Afinal, as diferentes juventudes não são, tão somente, estados de espírito. São isso, sim, mas também uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc. entronizada em um período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificação. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 26).

Outro aspecto que elegemos também como significativo nessa abordagem sobre as fases da juventude, diz respeito às maneiras como são caracterizados os jovens no imaginário social, isto é:

- De maneira dualista e maniqueísta. Se, de uma parte, são considerados como futuro das nações, os responsáveis pelo advir, de outra são acusados de pensar de modo irresponsável no presente.

- De forma adultocrata, por meio, entre outros mecanismos, do estabelecimento de relações tensas e assimétricas entre jovens e adultos. Na medida em que as populações mais jovens são consideradas potencialmente capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem estabelecida – ordem essa obviamente imposta pelo mundo adulto -, os mais velhos, no tratamento com as juventudes, na maioria das vezes lançam mão de estratégias e posturas essencialmente conservadoras, rígidas, denunciando o quão limitada é a sua aproximação com o universo juvenil.
- Imputados de culpa. A juventude é constantemente associada à ameaça social, à criminalidade, à delinquência, como se o ser jovem implicasse, de forma potencializada e direta, no desvio e na transgressão criminosos, cujos desdobramentos seriam capazes de colocar em risco tanto a sua integridade física e moral quanto a de toda a sociedade.
É nesse sentido que se verifica o grande efeito que tem, no imaginário social, a divulgação sistemática de estatísticas e informações dando conta do avanço das taxas de criminalidade e violência entre as populações mais jovens. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 26-27).

As três características apresentam elementos de contradição, revelando o que ocorre, verdadeiramente, na vida prática dos jovens. Estes são vistos, lidos, “ao gosto do freguês”, e, conforme seja o interesse momentâneo, o discurso é mudado. A última característica, a saber, pode ser interpretada como a juventude cinza de acordo com a classificação de juventude descrita nos trabalhos de Cecília Braslavsky (apud NOVAES, 2008). Nessa classificação, vista como os mitos, comumente acionados para definir a juventude, seriam:

1) O mito da juventude dourada. Nesta fase “dourada”, os jovens vistos assim representariam parte de uma parcela de privilegiados, livres para a prática de esporte, lazer, para o ócio, vivem uma fase de moratória social, livres de preocupações e de responsabilidades. Este mito é supervalorizado pela indústria cultural, uma vez que os utiliza como modelo para padrões estéticos.

Em contrapartida, o mito da juventude dourada leva-nos, também, a ver a juventude como uma geração irresponsável, pouco ou em nada comprometida com as questões sociais. Alienados se preocupariam somente com as questões de interesse próprio.

2) O segundo mito é o da juventude branca. A representação social, o imaginário deste mito, é uma espécie de o desejável para a geração adulta, pois vivendo a juventude branca, os jovens seriam uma espécie de “salvadores da pátria”, estariam aptos, com potencialidade para resolver questões antes não resolvidas. Mais conscientes das diferenças e injustiças sociais, valorizariam a diversidade cultural e promoveriam mudanças pautadas na ética e na estética.

3) O terceiro e último mito, este, um modelo classificatório, trata do mito da juventude cinza. Visto como uma inversão da juventude branca sobre a este as piores características do imaginário social. Neste grupo estariam os “desocupados, delinquentes,

apáticos, depositários de todos os males da sociedade. Para Novaes (2008, p. 43) este último mito

seria a mais perfeita expressão das leis de competitividade, da lógica do lucro, do cinismo que caracteriza a sociedade do espetáculo. Apáticos, seriam o mais evidente reflexo da crise da representação política. Conectados, seriam “virtuais” e, cada vez mais, deslocados do mundo real, alheios aos seus problemas e injustiças. Carentes de valores morais seriam sexualmente promíscuos. Vindos das classes populares, de “famílias estruturadas”, seriam responsáveis pelo fenômeno social denominado “gravidez na adolescência”. Sempre “suspeitos”. Pobres e moradores de periferias violentas são vistos como criminosos em potencial.

Os estudos de Novaes sobre a juventude apresentam outros aspectos essenciais para a nossa análise, quando, ao tratar da juventude brasileira, ela utiliza a metáfora do jogo de espelho. Trata-se nesse jogo de um espelho agigantador

(que evidencia as marcas geracionais que incidem sobre as trajetórias de vida dos jovens do século XXI) e um espelho retrovisor, no qual diferentes segmentos juvenis espelham a sociedade brasileira com todas suas características. (NOVAES, 2008, p. 44).

Muitos aspectos do jogo do espelho não serão tratados no momento, devido a sua extensão. Em síntese sobre o espelho agigantador, que trata das marcas geracionais em cada momento histórico, na atualidade em que a globalização exige maior qualificação para atuar no mercado de trabalho, há também necessidades de compreendermos os problemas da sociedade moderna, questões ambientais, de violência, do narcotráfico, entre outras.

Vivenciando também essas condições na sua etapa juvenil, essa parcela da sociedade compartilha também medos e inseguranças neste início do século XXI, a saber: medo de sobrar, de não garantir uma vaga no mercado de trabalho de alta rotatividade, restrito e exigente; medo de morrer, visto que os jovens, segundo estatísticas, são os mais vitimados, ou fazem vítimas de morte por violência; inseguranças compartilhadas, sentimento de desconexão em um mundo conectado. (NOVAES, 2008).

Quanto à metáfora do espelho retrovisor, podemos vê-la como um reflexo das desigualdades e diferenças sociais, refletidas nos jovens. “A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social, dos níveis de renda; das disparidades sócioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país”. (NOVAES, 2008, p. 47).

A partir desses enfoques conceituais sobre as representações e os imaginários sobre juventude, jovens e condição juvenil, trataremos a seguir do público-alvo do Projovem, identificando as concepções de juventude para este Programa, e ainda buscando ler e entender os dados que levaram os seus formuladores a caracterizar, delimitar e definir sua juventude.

3.2.1 A concepção de juventude para o Projovem

A juventude é um grupo geracional com faixa etária, período de vida diferente da infância, da fase adulta, e da velhice. Mas, quais foram os parâmetros utilizados pelo Projovem para demarcar sua clientela? Quais as concepções que subsidiaram esta escolha? Para responder estas questões, vamos ao documento oficial do programa (BRASIL, 2005).

Para caracterizar a sua juventude, o documento inicia tratando da dificuldade em determinar uma faixa etária, cita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do Brasil, que traz os 18 anos como idade limite para a adolescência. Porém, não consta no ECA nem em outra lei um limite etário para a juventude. Na falta desta determinação brasileira quanto a esse limite, as estatísticas seguem os parâmetros internacionais.

Desse modo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000 a população brasileira de 15 a 24 anos correspondia a 20 % da população, mais ou menos “34 milhões de brasileiros que, em sua diversidade, expressavam as diferenças e as desigualdades sociais que caracterizavam nossa sociedade. Ao mesmo tempo, representavam (e representam, ainda) o segundo grupo populacional mais fortemente atingido por velhos e novos mecanismos de exclusão social. (BRASIL, 2005, p. 8).

Tendo refletidas as diferenças e desigualdades da nossa sociedade, convém compreendermos que, como trata Novaes (2008), a juventude para o Projovem pode ser vista pela metáfora do espelho retrovisor e agigantador.

Ainda considerando os dados do IBGE 2000, vários aspectos são levantados como aqueles causadores de exclusão social dos jovens nesta faixa etária, destacando-se o indicador, “renda”. A conclusão final é que os principais problemas da juventude brasileira são:

- * acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares;
- * inadequação da qualificação para o mundo do trabalho;
- * envolvimento com drogas, gravidez precoce, mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio);
- * baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultural (BRASIL, 2005, p. 8).

Quando o Programa destaca os problemas acima, ainda está tratando de problemas que atingem os jovens brasileiros de 15 a 24 anos. Posteriormente busca examinar a situação particular dos jovens entre 18 e 24 anos, e constata ser este grupo o mais vulnerável da sociedade brasileira. “São os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional, pelas

mudanças no mundo do trabalho e, ainda, os mais destituídos de apoio de redes de proteção social”. (BRASIL, 2005, p. 8).

Sobre os dados dessa parcela de jovens entre 18 e 24 anos, o Programa recorre às estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que, conforme a pesquisa de 2003 comprovou a existência de 23,4 milhões de jovens brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos. No quesito escolaridade, os dados não são nada animadores, pois no total de 23,4 milhões, apenas 7,9 milhões estavam frequentando a escola. Vejamos os dados:

Tabela 2 - Escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos em 2003

Quantidade de jovens	Percentual sobre 23,4 milhões	Situação escolar
753,4 mil	4,9%	• Eram analfabetos
5,4 milhões	35,3%	• Não haviam concluído o Ensino Fundamental.
1,7 milhão	11%	• Havia concluído o Ensino Fundamental
1,2 milhão	7,8%	• Havia começado o Ensino Médio, mas não haviam concluído
5,8 milhões	37,5 %	• Havia concluído o Ensino Médio
547 mil	3,5%	• Havia cursado pelo menos um ano do Ensino Superior

Fonte: (BRASIL, 2005)

A Tabela 2 traz dois números que nos chamam atenção. São respectivamente 5,4 milhões de jovens, o equivalente a 35,3% da população de 23,4 milhões nesta faixa etária, que não concluíram o Ensino Fundamental; e 5,8 milhões, 37,5% que concluíram o Ensino Médio.

Esses percentuais reafirmam que a população jovem brasileira é muito heterogênea e que embora a dimensão biológica, o mesmo tempo histórico tragam experiências comuns, existem outros aspectos do viver a condição juvenil que os tornam diferentes, como as condições econômicas, trabalho, moradia, lazer, entre outros. Afinal, se 35,3% não concluíram o Ensino Fundamental, e 37,5% concluíram o Ensino Médio, é certo que estamos tratando de, no mínimo, duas juventudes: uma podendo ser lida pelo Mito da Juventude Cinza, e outra com mescla entre a juventude dourada e a branca (NOVAES, 2008).

Do contingente identificado de jovens em situação de vulnerabilidade social, boa parte estava localizada nas regiões metropolitanas, convivendo com a falta de moradia, com a violência, o desemprego, e fora da escola.

Então, para definir seu público- alvo o Projovem recorreu a dados estatísticos de pesquisas, o que para Sales et al. (2004) significa que, embora muitos dos resultados apresentados em pesquisas por vezes carreguem consigo a linguagem secreta da estatística, ou seja, contribuam para forjar grupos, criar tendências etc., devemos admitir que muitos desses dados devem ser considerados, pois acabam revelando determinadas realidades sociais como, no caso deste Programa, o grande quantitativo de jovens que se encontram à margem dos direitos sociais previstos na Constituição Brasileira.

Na perspectiva do Projovem Urbano, o mesmo procedimento foi realizado na definição do seu público - jovens entre 18 e 29 anos - A Tabela 3 apresenta dados sobre a situação educacional dos jovens brasileiros no ano de 2007, período da elaboração e lançamento do Programa.

Tabela 3 – Situação educacional dos jovens brasileiros em 2007 na faixa etária
De 18 a 29 anos (em %)

Situação Educacional	Faixa Etária	
	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Analfabetos	2,4	4,4
Freqüentam o ensino fundamental	4,3	1,8
Freqüentam o ensino médio	13,0	2,8
Frequentam o ensino superior	13,0	7,5
Frequentam a alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,2
Estão fora da escola	65,7	82,5
Ensino fundamental incompleto	17,7	24,2
Ensino fundamental completo	6,4	7,8
Ensino médio incompleto	7,0	5,7
Ensino médio completo	29,5	31,7
Ensino superior incompleto	1,1	1,7
Ensino superior completo	2,3	9,4
População jovem – valor absoluto na faixa etária de 18 a 29	40.003.596	

Fonte IPEA - 2009

Na análise da Tabela 3 os percentuais sobre os jovens que estão fora da escola com o ensino fundamental incompleto aparecem 17,7% na faixa etária de 18 a 24 anos e 24,2% entre 25 a 29 anos. Essa realidade em parte justificou a ampliação da faixa para ingresso do jovem no Projovem Urbano, pois, foi evidenciado que houve uma redução na faixa etária de 18 a 24 anos. No entanto, no quadro de 25 a 29 os números ainda são expressivos.

Ademais, a ampliação da faixa etária para ingresso no Projovem Urbano, o que contemplou jovens com mais idade, outras características permanecem iguais às do Projovem, versão primeira. Por exemplo, os jovens que deverão ser atendidos pelo Programa:

1* Moram nas periferias das grandes cidades, encontram-se excluídos da escola e do trabalho e marcados por diversos e profundos processos de discriminação: étnico-racial, de gênero, geracional, de religião, entre outros.

2* Vivenciam uma experiência geracional inédita que os conecta a processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, as complexas realidades locais de exclusão.

3* Apresentam especificidades quanto a linguagens, motivações, valores, comportamentos, modos de vida e, ainda, em relação ao trabalho, a escola, saúde, religião, violência, questão sexual etc.

4* Englobam trajetórias pessoais bastante diferenciadas entre si, marcadas pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco, e por situações de violência, mas também por novas formas de engajamento social geradoras de autovalorização e construtoras de identidades coletivas (BRASIL, 2005, P.13).

Definidas as características do público a ser atendido, podemos analisá-las como uma tentativa do Programa de contemplar uma parcela da juventude brasileira em situação de vulnerabilidade social, considerando-o simultaneamente como, um grupo social homogêneo e heterogêneo. Abramovay e Esteves (2007), baseados em Pais (1997). As características 1 e 2 tratam de situações comuns para esses sujeitos; a 3 e a 4 já tratam de especificidades e trajetórias pessoais diferenciadas.

Em se tratando dos conceitos básicos do programa, a juventude, com sua diversidade, é vista não apenas como passagem, mas como fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania. (BRASIL, 2005, p. 16).

Na tentativa de considerar as necessidades dessa juventude, as experiências vivenciadas, o Programa propõe um Currículo Integrado que considere as dimensões humanas do conhecimento, integrando Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

Dando por concluído essa abordagem sobre a juventude atendida pelo Projovem, a seguir trataremos desse currículo integrado e suas dimensões.

3.3 Projeto Pedagógico Integrado

Para a discussão sobre Projeto Pedagógico Integrado (PPI), iniciamos com o pensamento de Vasconcelos (2002) sobre a importância de um projeto pedagógico para as instituições escolares.

Um projeto pedagógico tem a sua razão de ser respaldada nas necessidades dos seres humanos, em especial, daqueles em processo de formação nas escolas. Deve, portanto, ser compreendido como um planejamento nunca acabado, feito no coletivo, num caminhar dos atores envolvidos. Nesse processo a ação educativa precisa ser garantida a partir de um posicionamento, de uma intencionalidade, uma vez que o PP se configura um instrumento teórico- metodológico com a responsabilidade de promover uma identidade daquele espaço educativo e ainda representa o compromisso com a transformação de determinadas realidades não condizentes com as necessidades dos discentes e docentes e conseqüentemente com as necessidades humanas.

O PP como processo, precisa ser entendido sob dois subprocessos: elaboração e realização, ambos como resultados de uma interatividade. “Assim, [...] enquanto elaboração, o projeto deve contemplar a reflexão em três dimensões fundamentais: análise da realidade, projeção de finalidades e elaboração de formas de mediação (plano de ação). Já a realização interativa implica a ação. (de acordo com o plano já elaborado, bem como a avaliação”. (VASCONCELOS, 2002, p. 19).

Na acepção de Vasconcelos, o PP se configura um documento de extrema relevância para a escola, no seu planejamento todos os sujeitos da instituição deverão estar envolvidos uma vez que este será a identidade da instituição. Ademais, serão também registrados os compromissos da ação educativa frente à realidade social, política e econômica dos sujeitos da ação.

Direcionando a abordagem para o Projeto Pedagógico Integrado(PPI) do Projovem Urbano, percebemos que parte do que foi dito anteriormente não foi contemplado na elaboração desse documento. O que identificamos revela que se trata de um projeto pedagógico elaborado por especialistas de uma determinada região brasileira, e que tem a sua implementação, sua realização, sua prática em diferentes realidades do país.

Nesta análise destacamos os seus objetivos gerais, as diretrizes das três dimensões do currículo, os elementos integradores: eixos estruturantes, temas integradores e sínteses interdisciplinares; tempos pedagógicos e a dupla função dos educadores.

Quanto aos objetivos estes são traduzidos pelas capacidades a serem desenvolvidas pelos jovens, ou seja:

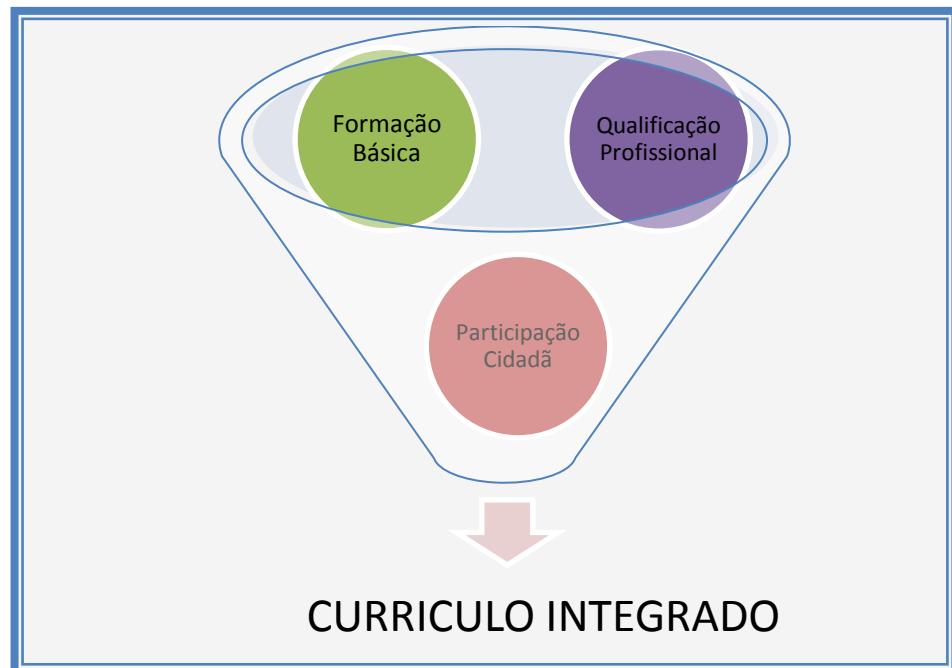
- afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
- utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;
- compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
- utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e às inserções cultural e profissional;
- desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
- estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;
- acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.;
- assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;
- identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
- refletir criticamente sobre sua própria prática;
- conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
- exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
- continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e pelo aproveitamento de outras oportunidades educativas. (BRASIL, 2008, p. 67-68).

Essas capacidades estão relacionadas com a formação básica, com a qualificação profissional e a participação cidadã. Nesse sentido, revelam a proposta de integração postulada via texto oficial, a fim de que sejam alcançados os seus objetivos; estão em consonância, também, com as concepções de currículo integrado discutidos neste estudo. Portanto, o programa organiza sua proposta pedagógica através de um currículo integrado, com conteúdos das diferentes dimensões, visando à formação integral de seu público.

Em conformidade com esta concepção, os seus Princípios Político-Pedagógicos, zelam, então, pela integração entre a formação básica, a qualificação profissional e a ação comunitária, buscando a promoção da equidade, levando em conta as características próprias do grupo a que se destina.

A figura a seguir simboliza o currículo integrado do Projovem.

Figura 1 – Dimensões do currículo do Projovem Urbano



Fonte: elaboração da autora

Assim proposto, esse currículo visa superar o que poderia ser visto como boas intenções pedagógicas e promover situações de ensino aprendizagem das quais os sujeitos da aprendizagem não sejam apenas os destinatários, mas acima de tudo sujeitos ativos nesse processo. “Nesses termos, o currículo integrado do Projovem é um currículo que abrange os diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporâneas”. (BRASIL, 2008, p. 63).

A integração é proposta de duas formas: a primeira, concebida como o princípio fundamental do Programa, trata da integração interdimensional como já citamos anteriormente, ou seja, a escolarização, a qualificação profissional e a participação cidadã. Quanto à segunda proposta, esta diz respeito a uma interdisciplinaridade como construção do aluno a partir dos conhecimentos multidisciplinares. “Os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida.” (BRASIL, 2008).

A segunda modalidade de integração que trata da interdisciplinaridade é discutida na proposta oficial a partir de justificativas de inclusão das disciplinas no currículo. Um currículo integrado nessa concepção não pode se constituir somente pela problematização do cotidiano, pois,

cada disciplina tem um modo específico de ver a realidade e o conhecimento desses diferentes pontos de vista é importante para que o jovem possa de fato construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social no mundo de hoje. A admissão dessas especificidades, porém, **não implica separar, mas sim distinguir** (*grifo do autor*) as contribuições de cada disciplina. (BRASIL, 2008, p. 64).

Citada a importância das diferentes disciplinas neste currículo, o nível de integração, proposto é o multidisciplinar que, segundo Piaget (apud SANTOMÉ, 1998, p. 70), é “o nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las”.

Cada disciplina contribuiria, então, para o processo de inclusão dos jovens a partir de conteúdos selecionados “segundo sua importância para a formação de cidadãos conscientes e capazes de mudar sua postura diante dos fatos e dos problemas da vida contemporânea. (BRASIL, 2008, p. 65).

Na seleção das disciplinas e dos conteúdos participaram educadores das diferentes áreas do conhecimento, isto é, especialistas convocados para essa atividade e que após a seleção foram responsáveis também por organizar esses conteúdos nos Guias de Estudo.

Percebemos que a participação dos educadores do Projovem nesse processo se daria somente na operacionalização do currículo já inscrito nos guias.

Mas, ainda nos referindo às disciplinas e à seleção dos conteúdos para esse currículo, aqui especificamente tratados na primeira dimensão do currículo, que é a formação básica, desdobram-se em áreas ou disciplinas que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devem promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis para a vida na sociedade atual. (BRASIL, 2008, p. 72).

O discurso curricular do Projovem Urbano apresenta alguns pontos merecedores de questionamentos, como, por exemplo: na seleção dos conteúdos são convocados especialistas que selecionam e organizam esses conteúdos em guias e manuais para serem lidos e operacionalizados pelos educadores do Programa. Na orientação para a seleção desses conteúdos é dito que estes vêm da identificação de aspectos importantes para a inclusão dos jovens que foram excluídos, ou tiveram seus direitos negados quanto à escolarização, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Entretanto, o documento não cita nenhuma atividade com os jovens no sentido de identificar essas necessidades.

Posteriormente, discorrendo sobre a dimensão da Formação Básica, diz que a seleção desses conteúdos foi feita baseada na LDB com os mesmos objetivos de promover as capacidades para viver na sociedade atual. A justificativa então para a seleção dos conteúdos é

a mesma dada tanto na LDB quanto posteriormente nos PCNs, já tratada neste texto, são disciplinas e conteúdos legitimados, tidos como relevantes na tradição escolar.

Retomando os aspectos da integração, vejamos quais são as diretrizes gerais relativas às três dimensões do projeto pedagógico

A Formação Básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.

- A Qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.
- A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários. (BRASIL, 2008).

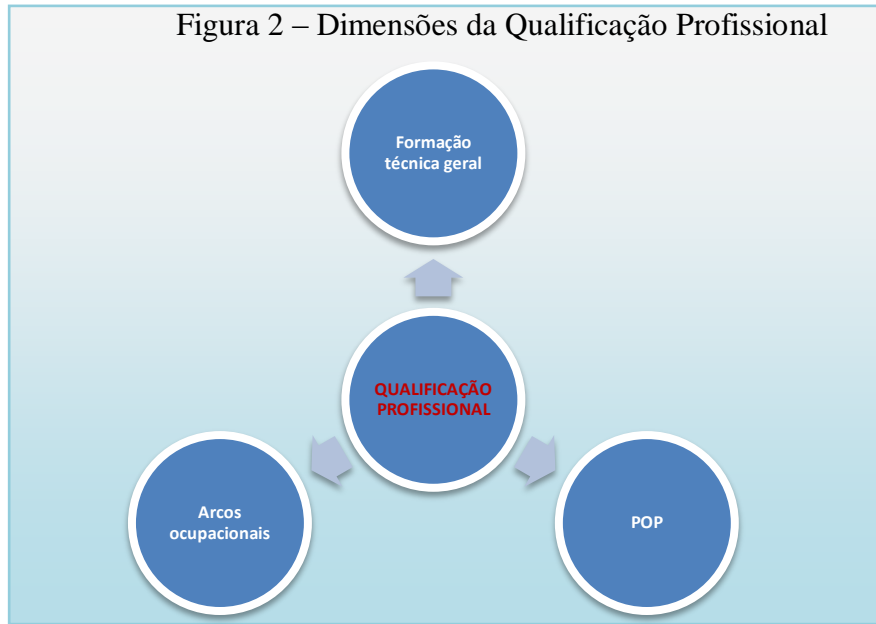
Assim, tanto a dimensão da Qualificação Profissional quanto a Participação Cidadã trazem um conjunto de atividades, por exemplo, a qualificação desdobra-se em:

* Formação técnica geral, – a qual trata de conteúdos mais amplos que possibilitam aos jovens uma compreensão sobre trabalho e formação profissional, na atual conjuntura do mundo produtivo.

* Arcos ocupacionais – num total de 23 arcos em nível nacional, competindo ao nível local, escolher dentre estes os que desejam oferecer aos jovens. Esses arcos podem ser entendidos como a formação profissional inicial, cuja escolha é feita pelo jovem, podendo esta lhe possibilitar uma inserção no mundo do trabalho.

* Projeto de Orientação Profissional (POP) – representa um trabalho reflexivo, desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, possibilita aos jovens um entendimento da dinâmica do mundo do trabalho, suas multifaces e flexibilidade, de modo que este pode planejar melhor seus objetivos profissionais. A figura a seguir representa a dimensão apresentada.

Figura 2 – Dimensões da Qualificação Profissional



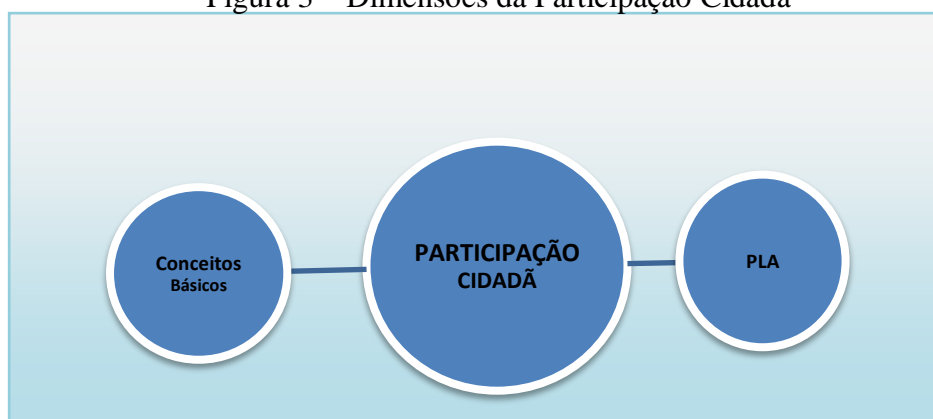
Fonte: elaboração da autora

Já o componente Participação Cidadã se desdobra em:

* Reflexões sobre conceitos básicos para a participação cidadã, articulando- esse componente com os demais, especialmente com as Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Qualificação Profissional;

* Plano de Ação Comunitária (PLA). Este diz respeito ao planejamento, execução e avaliação das atividades de ação social dos jovens. (Brasil, 2008). A figura abaixo demonstra a composição da dimensão tratada.

Figura 3 – Dimensões da Participação Cidadã



Fonte: elaboração da autora

Outros elementos importantes na análise desse currículo são as diretrizes operacionais que são num total de 17 diretrizes as quais tratam desde a valorização das experiências e dos conhecimentos prévios dos jovens até as questões metodológicas e

avaliativas. Entretanto, destacaremos apenas a de número 14 que resume a proposta de integração do currículo em análise. Vejamos:

Organizar o currículo em grandes áreas temáticas articuladas por eixos estruturantes de modo que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular e que, em cada período, se tenha um espaço bem delimitado para concretizar estudos teóricos práticos e interdisciplinares ligados à construção do conhecimento escolar, ao trabalho e à participação cidadã. (BRASIL, 2008, p. 70).

Nessa diretriz fica evidenciada a organização do currículo quando são apresentados os seus elementos constitutivos, as grandes áreas temáticas (unidades formativas) articuladas aos eixos estruturantes e aos conteúdos disciplinares, propondo estudos teórico- práticos que envolvam a escolaridade, o trabalho e a participação cidadã.

Nesse sentido, a organização didático- pedagógica do curso é feita através de unidades formativas. Cada unidade formativa se articula com um eixo estruturante. Este funciona em cada unidade formativa como uma situação- problema na cotidianidade dos jovens. Para a abordagem dessa situação problema, são elaboradas ações curriculares, concebidas como uma proposta de trabalho não disciplinar linear.

Assim,

cada componente curricular enfoca o eixo estruturante com o olhar da disciplina ou do campo do conhecimento correspondente, de modo a criar um ambiente pedagógico favorável à **construção de noções fundamentais e ao desenvolvimento de habilidades básicas** (*grifo do autor*). Esse processo se traduz em **ações curriculares** ou situações de ensino aprendizagem nas quais o aluno se apropria das informações e as incorpora ao seu repertório de aprendizagens por meio de atividades integradoras: as sínteses interdisciplinares orientadas pelos temas integradores, o POP, o PLA. (BRASIL, 2008, p. 80).

As unidades formativas⁹, contempladas no Projovem Urbano, são as descritas a seguir:

- Unidade Formativa I: juventude e cultura.
- Unidade Formativa II: juventude e cidade.
- Unidade Formativa III: juventude e trabalho.
- Unidade Formativa IV: juventude e comunicação
- Unidade Formativa V: juventude e tecnologia.
- Unidade Formativa VI: juventude e cidadania.

⁹ Na primeira versão do Programa eram apenas quatro unidades formativas, foram acrescentadas as unidades I e V no Projovem Urbano.

3.3.1 As propostas de integração interdimensional e interdisciplinar

Como já esclarecemos, o currículo integrado do Projovem propõe uma integração interdimensional e interdisciplinar. Para tanto, são previstas atividades integradoras que visam criar oportunidades de aprendizagens para os jovens em suas dimensões humanas.

O percurso metodológico a ser feito na operacionalização desse currículo inicia com as unidades formativas, com os eixos estruturantes/ situação problema, e temas integradores. Cada unidade formativa constrói-se em torno do eixo estruturante que posteriormente se desdobra nos temas integradores. Ou seja,

Para cada Unidade Formativa do Projovem Urbano, foram propostos cinco temas integradores: (i) identidade do jovem; (ii) os “territórios” da juventude urbana; (iii) violência e vida do jovem; (iv) juventude e qualidade de vida; (v) juventude e responsabilidade ambiental. Os temas se desdobram ao longo do curso, abordando, em cada unidade, aspectos relacionados ao eixo estruturante. (BRASIL, 2008, p. 74).

Quadro 3 – Unidade Formativa I, eixo estruturante, temas integradores e desdobramento dos temas integradores

Unidade Formativa I – Eixo Estruturante	Temas Integradores	Desdobramento dos Temas Integradores
JUVENTUDE E CULTURA	Identidade do Jovem	Ser jovem hoje
	Os Territórios da Juventude Urbana	A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões)
	Violência e Vida do Jovem	Sofrer preconceitos e discriminação
	Juventude e Qualidade de Vida	Minha turma tem qualidade de vida?
	Juventude e Responsabilidade Ambiental	Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a natureza?

Fonte: Brasil 2008 - PPI

Do trabalho com os temas integradores ilustrados no quadro acima, as três dimensões do currículo se integram através das atividades como a elaboração das sínteses interdisciplinares, do Plano de Ação Comunitária (PLA) e do Projeto de Orientação Profissional (POP).

Nessas situações [...], os educadores do Projovem Urbano atuarão como orientadores de aprendizagem, trabalhando com os alunos na elaboração das Sínteses Interdisciplinares, do Plano de Ação Comunitária – PLA, e do Projeto de Orientação Profissional – POP. As três atividades criam oportunidades adequadas para que o

jovem construa sua subjetividade, articulando a pessoa humana, o trabalhador, o estudante e o cidadão. (BRASIL, 2008, p. 73).

As sínteses interdisciplinares são produções dos alunos, orientadas pelos educadores, em que os objetivos versam sobre a necessidade de manter a articulação das dimensões do currículo possível através de temas integradores. Portanto,

as sínteses interdisciplinares resultam do trabalho com os temas integradores, que são cinco em cada unidade formativa. **Eles se relacionam muito de perto com a vida e as emoções dos jovens** (*grifo do autor*) mobilizando-os ao mesmo tempo como pessoas e como estudantes, levando-os a organizar os novos conhecimentos (conteúdos, habilidades e valores, de natureza intelectual, ética e estética) de modo a relacioná-los não apenas com suas experiências passadas (seus conhecimentos prévios), mas também com o que sonham e desejam ser no futuro. (BRASIL, 2008, p. 73-74).

Com essa perspectiva as sínteses interdisciplinares podem ser entendidas como a principal atividade integradora, na medida em que na sua produção o aluno recorre a todos os conhecimentos, sejam disciplinares, sejam de suas experiências de vida.

Quanto ao PLA, desenvolvido no componente da participação cidadã, contribui para a integração utilizando na sua elaboração,

conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes do currículo, quer os de Formação Básica, quer os de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã. Além disso, o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive. (BRASIL, 2008, p. 78).

Já a contribuição do POP na integração do currículo resulta de um olhar interdisciplinar articulando a formação básica e participação cidadã no exercício de sua elaboração. “Trata-se de uma reflexão continuada sobre todas as atividades curriculares: aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática”. (BRASIL, 2008, p. 78-79).

3.3.2 A organização dos tempos pedagógicos no Projovem Urbano

Para falarmos de tempo pedagógico no sentido mais amplo, não circunscrito, a especificidade do Projovem Urbano, buscamos primeiro entender que a estrutura da escola é o reflexo da estrutura da sociedade, tanto no sentido burocrático como temporal. Os tempos produtivos da escola “são fragmentados e em geral rígidos, determinados por marcadores

temporais peculiares: sirenes, relógios, grades curriculares, calendários, horários, agendas, entradas e saídas”. (SOARES, 2002).

Nessa lógica, a escola, como uma organização burocrática, se estrutura numa perspectiva que atenda aos objetivos que lhes são próprios e assim sendo, os processos de ensino e aprendizagem, a organização dos conteúdos e as metodologias seguem os ritmos da sociedade na qual está inserida.

Em relação aos tempos pedagógicos do Projovem Urbano, verificamos também esse reflexo em sua estrutura, todavia, reconhecemos que sem uma organização, uma estrutura, o Programa teria mais dificuldades para ser operacionalizado. Sobretudo, devido a uma cultura organizacional dos tempos pedagógicos em que muitos dos seus educadores foram formados.

O tempo pedagógico do Projovem Urbano se conforma primeiramente na carga horária do curso que é de 2.000 horas (1.560 presenciais e 440 não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos (78 semanas). Esse percurso formativo foi organizado nas seis unidades formativas mencionadas, cada uma com duração de três meses. Quanto à distribuição das horas pelas dimensões do currículo pode ser visualizada no Quadro 4 .

Quadro 4 – Carga horária das três dimensões do currículo

Carga horária	Formação Básica	Qualificação Profissional	Participação Cidadã	Total
Horas presenciais	1.092	390	78	1560
Horas não presenciais		440		440
Total do curso				2000

Fonte: Projeto Pedagógico do Projovem Urbano (Brasil 2008)

Sobre a distribuição da carga horária do curso pelas dimensões do currículo, Silveira (2009, p. 78) faz-nos uma observação:

apesar de o projeto exaltar a integração dos eixos norteadores atribuindo igual importância aos três, é possível observar que a distribuição da carga horária não reflete tal discurso, já que o ensino fundamental e a qualificação profissional abarcam aproximadamente 97% do tempo total destinado ao Programa.

Quanto à proposta de operacionalização desse currículo, esta parte da necessidade de estabelecer tempos e espaços que possibilitem a articulação das dimensões e das disciplinas. Assim sendo, para que a carga horária total do curso seja desenvolvida na concepção proposta, é preciso estabelecer tempos também para alunos e educadores.

Referindo-nos aos educadores, estes são contratados em um regime de 30 horas semanais distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Distribuição da carga horária semanal dos educadores do Projovem

Tipo de Atividade Docente	Educador de Formação Básica	Educador de Participação Cidadã	Educador de Qualificação Profissional
Docência como professor especialista das áreas de Formação Básica	10h/s	-	-
Docência como Professor Orientador	4h/s	-	-
Docência em Qualificação Profissional	-	-	15 a 20h/s
Docência em Participação Cidadã	-	10h/s (dois núcleos)	-
Planejamento	2h/s	2h/s	2h/s
Formação continuada	3h/s	3h/s	3h/s
Outras atividades docentes(plantões, laboratório de aprendizagem interativa, avaliação de trabalhos etc.)	11h/s	15h/s	5 até 10h/s
TOTAL	30h/s	30h/s	30h/s

Fonte: Projeto Pedagógico do Projovem Urbano (Brasil, 2008)

A utilização dessas 30 horas em prol da integração curricular é distribuída conforme o Quadro 5. Nessa distribuição cada educador da formação básica assume uma dupla função.

Para os alunos, a distribuição da carga horária semanal conta com 20 horas semanais presenciais e 6 horas não presenciais.

O Quadro 6 ilustra a distribuição das 20 horas presenciais:

Quadro 6 – Distribuição da carga horária semanal dos alunos do Projovem

Componentes curriculares	Número de horas por semana
Língua Portuguesa	2
Matemática	2
Ciências da Natureza	2
Ciências Humanas	2
Inglês	2
Informática	1
Trabalho Interdisciplinar/Integração	3
Qualificação Profissional	5
Participação Cidadã	1
TOTAL	20

Fonte: Agenda do estudante – 2008.

Ao analisarmos os tempos de educadores e alunos o item “trabalho interdisciplinar/ integração” se sobressai dos demais porque são nesses momentos que as atividades integradoras se concretizam. Mas, esse componente, trabalho interdisciplinar, ficará mais claro quando discutirmos a questão da dupla função dos educadores do Projovem.

3.3.3 A dupla função dos educadores

Um aspecto importante apontado para que os objetivos do Programa sejam alcançados diz respeito à organização dos tempos pedagógicos como já discutido. Dessa forma,

todos os educadores do Projovem serão contratados em regime de 30 horas semanais que serão distribuídas entre (a) atividades docentes e de orientação pedagógica; (b) integração curricular; (c) atividades de avaliação, revisão e recuperação de aprendizagens; (d) planejamento de atividades de ensino e aprendizagem e de funcionamento do núcleo; (e) formação inicial e continuada. (BRASIL, 2008, p. 99).

E em consonância com a concepção pedagógica defendida pelo Programa, os seus educadores são identificados como: educadores de Formação Básica – especialistas e orientadores - ; educadores de Participação Cidadã e educadores de Qualificação Profissional.

Toda essa diversidade converge para uma proposta integrada de trabalho. Assim, os educadores da formação básica que seriam os especialistas habilitados em uma das áreas do currículo do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza etc.) assumem a função, também, de professor orientador.

Na condição de especialista, o educador exerce a docência na área de sua habilitação, devendo possibilitar aos jovens a construção de conceitos básicos e de relações fundamentais entre conceitos, em seu campo de conhecimento.

Quando no exercício de professor orientador (cada especialista orienta apenas uma turma no núcleo), este promove a orientação sem distinção de áreas e conteúdos; fica sob sua responsabilidade o trabalho interdisciplinar e de integração de todas as ações curriculares e informática.

Para promover as ações interdisciplinares, o educador trabalha transversalmente com o Guia de Estudo (durante três horas semanais), criando situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de temas integradores [...] (BRASIL, 2008, p. 101).

Quanto ao trabalho do educador da Participação Cidadã, implica primeiro a apoiar e acompanhar a elaboração e a implementação do Plano de Ação Comunitária (PLA), levantando e mapeando oportunidades de ação- intervenção dos jovens na comunidade, fazendo contatos, agendando visitas que viabilizem a operacionalização do PLA.

Por fim,

Para o educador de orientação profissional ficam as atividades de planejamento e orientação quanto aos arcos ocupacionais. Contactam empresas, solicitam visitas e estágios para os alunos junto a essas empresas. Faz levantamento de recursos didáticos para facilitar o trabalho com os jovens em suas escolhas. “Analisa os Planos de Orientação Profissional (POP) dos jovens, de maneira a poder interagir efetivamente com os educadores de participação cidadã e com integrantes da Equipe de Formação Básica, na co-orientação aos jovens”. (BRASIL, 2008, p. 103).

Esse mesmo educador também exerce a função de especialista em Qualificação Profissional promovendo “atividades relacionadas com: (a) o domínio de conceitos básicos sobre o trabalho; (b) o conhecimento do “mundo do trabalho”; (c) o conhecimento dos Arcos de Ocupações; (d) a qualificação propriamente.” (BRASIL, 2008, p. 103).

Em resumo, os educadores de Formação Básica, de Participação Cidadã e de qualificação profissional, devem trabalhar conjuntamente:

Assim o educador de Formação Básica co-orienta o POP e o PLA, com o educador de Qualificação Profissional e o educador de Participação Cidadã, respectivamente. Ao mesmo tempo, ambos, o educador de Qualificação Profissional e o educador de Participação Cidadã, colaboram na elaboração das Sínteses Interdisciplinares. (BRASIL, 2008, p. 104).

Toda essa articulação, entre as funções docentes, é apresentada no Projeto do Projovem como possibilidade de operacionalização do currículo que integra três dimensões já apresentadas repetidas vezes neste texto.

Enfim, pela sua proposta teórico-metodológica, entendemos que o Currículo Integrado do Projovem Urbano, representa uma proposta curricular resultante de uma incorporação de alguns discursos curriculares o que para Lopes (2008) poderiam ser explicados como um discurso curricular híbrido. Por que híbrido? Porque na perspectiva da hibridização os textos são recontextualizados, refocalizados e reutilizados segundo os novos interesses.

Considerando essas questões, verificamos que a proposta curricular integrada do Projovem Urbano é composta por elementos de concepções curriculares diversas, o que não representa uma distorção, visto que é uma proposta que visa trabalhar três dimensões dos jovens beneficiários. Assim sendo, a integração pode ocorrer tanto numa perspectiva mais tradicional quanto numa mais flexível; o que define são os objetivos desse currículo, em que sentido e para que serve essa integração.

Essa integração resultaria da articulação entre as três dimensões: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Nesse sentido, identificamos elementos das proposições curriculares tradicionais numa abordagem disciplinar de Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, na medida em que alguns objetivos a serem atingidos via currículo integrado estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades básicas, capazes de promover adaptações dos jovens às mudanças na organização do trabalho e da sociedade; possibilidades de inserção produtiva, local e regional de acordo com a necessidade e potencialidades econômicas.

Constam também nos objetivos operacionais elementos da perspectiva tradicional de integração, proposta por John Dewey, e que também estão presentes na proposta de Educação Problematizadora de Paulo Freire. Estes são tratados quando visam à valorização das experiências, dos conhecimentos prévios dos jovens que segundo, a proposta, devem ser tomados por base para o trabalho com os conteúdos de ensino.

Quanto às perspectivas críticas e pós-críticas das teorias de currículo, o discurso do Projovem se aproxima desta, por exemplo, quando acrescenta ao seu texto a discussão sobre a exclusão social dos jovens quando tem seus direitos negados, apontando para uma formação integrada para que o jovem resgate esses direitos. Ainda nesta perspectiva traz como uma diretriz operacional o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, de cultura, de raça/etnia etc. (BRASIL, 2008). Prevê a inclusão de tempos e espaços destinados

para os registros e as análises pessoais e profissionais dos jovens; propõe também criar oportunidades (para os alunos) de escolha e de tomada de decisão para resolução de problemas.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à concepção de integração identificada no currículo do Projovem. Constatamos a interdimensionalidade e a interdisciplinaridade a primeira pode ser compreendida através dos três grupos de argumentos analisados por Santomé (1999); trata-se de argumentos epistemológicos e metodológicos das ciências, que no âmbito escolar significa promover uma integração das disciplinas para um melhor desenvolvimento do aluno. O segundo grupo destaca as razões psicológicas, com destaque para o papel da experiência na aprendizagem e a importância dos processos na aprendizagem. O terceiro e último grupo representa com muita precisão o que propõe o Projovem: são os argumentos de ordem sociológica. Este último justifica a integração por conta da forma globalizada que a nossa sociedade se apresenta; a intenção neste caso é propiciar aos jovens inseridos no Programa um pensamento global e interdisciplinar.

Quanto à interdisciplinaridade proposta constatamos que na classificação dos níveis de integração das disciplinas apontadas por Piaget (apud SANTOMÉ, 1999), é o nível multidisciplinar o que é conceituado como nível mais fraco de interdisciplinaridade.

No Projovem Urbano, a interdisciplinaridade não visa romper, superar ou mesmo fundir as disciplinas; neste aspecto a interdisciplinaridade acontece como um diálogo pluridisciplinar como defendido por Lopes (1999), pois não rompendo com as disciplinas, segundo a autora, um currículo não se constitui por uma falsa homogeneização dos conhecimentos.

A integração a partir de um trabalho com as disciplinas foi constatada também nos PCNs para o Ensino Fundamental quando estes recorrem aos temas transversais para promover a integração. O mesmo ocorre com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que sendo uma modalidade na Educação Básica, é contemplada nos níveis fundamental e médio, por isso são previstos também para o currículo dessa modalidade as mesmas condições de integração.

Feitas essas considerações, no próximo tópico faremos breve contextualização da implantação e implementação do Projovem em São Luís.

3.4 Implantação e implementação do Projovem em São Luís

Como uma Política Nacional para a Juventude, o Projovem tinha como meta atingir todas as capitais brasileiras. Nesse sentido, São Luís, que é a capital do Estado Maranhão, estava inclusa na meta nacional. O Estado do Maranhão é uma das unidades federativas do Brasil pertencente à região Nordeste, que ocupa uma área de 331.983,293km² e tem como fronteiras estaduais os estados do Piauí, Tocantins e o Pará, sendo limitado ao norte pelo Oceano Atlântico.

Quanto a sua capital São Luís ocupa uma área de 828,01km² e conta com uma população de 997.098 habitantes, ocupando a 16^a posição de cidade mais populosa do Brasil. (MOREIRA, 2009; IBGE, 2009).

No tocante aos problemas sociais visíveis na realidade do Brasil, São Luís não diverge das demais capitais brasileiras e apresenta também graves problemas sociais os quais atingem os jovens, sobretudo aqueles desfavorecidos economicamente e privados dos direitos à educação, à saúde, à participação cidadã e ao emprego e renda. Num aspecto geral, a cidade apresenta gravíssimos problemas de saneamento básico, desemprego, aumento populacional desordenado, atendimento precário na saúde: faltam hospitais, equipamentos e profissionais; na área da educação as escolas não possuem estrutura física que satisfaça às necessidades dos alunos; o número de professores atuantes é insuficiente, e esses recebem salários que não cobrem as suas necessidades básicas, entre outros.

Para uma caracterização da realidade de São Luís, a partir de alguns aspectos, apresentamos um quadro de 2009 dos Indicadores de São Luís feito por Moreira. Este se reporta aos dados de 2007 e 2008 os quais chamam a atenção para a realidade socioeconômica desta capital. Dentre as áreas mais atingidas, destacam-se a saúde e a educação.

Com relação à posição econômica no estado, São Luís gera 38,5% do PIB maranhense, levando-se em consideração a grande concentração das atividades econômicas na cidade. Em comparação às demais capitais brasileiras, ela ocupa a 24^a posição em termos de renda familiar “per capita”; 25^a posição em proporção de miseráveis na população com 18% só estando melhor que Recife que conta com 20, 75% e Maceió com 25,60% em proporção de miseráveis.

A situação na área de saúde é mais grave ainda, pois o coeficiente de mortalidade infantil eleva a cidade à 20^a posição no *ranking* nacional das capitais, seguida de outros

indicadores como baixo peso ao nascer, 23ª posição. Quanto ao pré-natal, 62,66% de mães de nascidos em 2008 tiveram menos de sete consultas.

Quanto à área da educação, a mais significativa para este estudo, Moreira (2009) já apresenta dados menos alarmantes que os da saúde, embora reconhecendo que os avanços nesta área ainda não representam os números de que precisamos para elevar outros indicadores.

No Ensino Fundamental, os resultados colocam São Luís numa posição intermediária em relação às demais capitais, o que podemos observar através dos dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Posição de São Luís em relação às demais capitais do país em relação à taxa de reprovação, abandono e distorção idade/série no Ensino Fundamental

Taxa de reprovação	Taxa de abandono	Distorção idade/série
8,12%	2,89%	25,58%
8ª posição	12ª posição	11ª posição

Fonte: MOREIRA 2010.

No quesito qualidade de ensino, através de exames nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São Luís ocupa as posições, demonstradas no Quadro 7.

Quadro 7 Posição de São Luís em relação às demais capitais do país quanto aos resultados ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

Ensino Público (Estadual e Federal)	Ensino Particular
15ª posição	20ª posição
Dentre as capitais	Dentre as capitais

Fonte: MOREIRA, 2010

Quadro 8 - Posição de São Luís em relação às demais capitais do país quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ensino Fundamental

Anos iniciais da rede municipal	Anos finais da rede municipal	Anos finais rede estadual
13ª posição Dentre as capitais	11ª posição Dentre as capitais	22ª posição Dentre as capitais

Fonte: MOREIRA, 2010

Feita essa caracterização de São Luís, retomamos a questão da implantação do Projovem nesta capital. De acordo com o documento elaborado pela gestão e coordenação local, (São Luís, 2007), foram utilizados dados estatísticos de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), que identificou um total de 23.117 jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, em São Luís, que não tinham concluído o Ensino Fundamental e que se encontravam sem vínculo empregatício formalizado (sem carteira assinada).

Para que, pelo menos, parte desse contingente de jovens fosse atendida pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Governo Federal, firmou convênio com a Prefeitura de São Luís, estabelecendo uma meta de 5.700 jovens a serem matriculados na fase inicial. Da meta inicial, a Prefeitura de São Luís matriculou 3.302 jovens que deveriam iniciar o curso em dezembro de 2005.

Sobre os dados quanto à implantação e implementação do Projovem em São Luís estão na tabela a seguir, que traz um resumo quanto às fases, quantidade de jovens inscritos/matriculados, frequentes e concludentes.

Tabela 5 - Demonstrativo das fases, inscritos, matriculados, frequentes e alunos que concluíram o Ensino Fundamental nos anos de 2005 – 2006 -2007 e 2008

INÍCIO	INSCRITOS	MATRICULADOS	ALUNOS FREQUÊNTES	Concludentes do Ensino Fundamental
1ª FASE (dez.2005)	8.368	4.226	2.010	759
2ª FASE (out.2006)	4.172	1.710(novos) 924 (antigos) ----- 2.634	1.253	922
Projovem Expansão 3ª fase (setembro2007)	3.198	1.827	1.827	-----
TOTAL	15.738	8.687	5.090	1.681

Fonte: coordenação do Projovem em São Luís.

Para funcionamento dos espaços pedagógicos ou núcleos, a Prefeitura elegeu as escolas da rede Municipal. Cada espaço (escola) denominado núcleo é constituído por 5 turmas com 30 jovens cada e 1 laboratório de informática.

Em se tratando de organização de espaço, as Estações Juventudes que geralmente englobavam de 7 a 8 núcleos eram espaços destinados aos professores e aos jovens, para encontros de estudos e lazer, servindo também para a busca de informação e orientação, realização de eventos culturais, ações de cidadania, entre outros. Funcionava com uma equipe composta por: 1 equipe de gestão, 8 educadores de qualificação para o trabalho, quatro profissionais de assistência social e funcionários de apoio técnico-administrativo.

Na fase inicial do Programa em São Luís, a organização das Estações Juventude estava conforme demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 – Distribuição dos espaços pedagógicos do Projovem em São Luís

Estação Juventude com 8 núcleos (escolas)	Estação Juventude com 7 núcleos
Alemanha	Anil
Cidade Operária	Zona\Rural
Itaqui-Bacanga	

Fonte: São Luís 2007

Convém ressaltar que a escolha desses bairros visou atender às necessidades locais do Programa Alemanha, Cidade Operária, Itaqui- Bacanga, Anil e Zona Rural são

bairros ou localidades distantes; ficam na periferia da cidade, muitos de seus moradores são jovens dentro do perfil que o Programa visa contemplar.

Quanto aos educadores, sujeitos responsáveis pelo trabalho pedagógico nas salas de aula nos núcleos, para trabalhar os conteúdos da formação básica são cinco, com licenciatura nas disciplinas escolares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Língua Inglesa; um educador de Qualificação para o Trabalho e um profissional de Ação Social.

Os princípios político-pedagógicos do Projovem em São Luís são os mesmos previstos nacionalmente. Percebemos somente algumas características locais na qualificação profissional, quando se tratava dos arcos ocupacionais ofertados pelo Programa em São Luís.

Para o Programa (Brasil 2005, p. 64), os arcos ocupacionais são conjuntos de ocupações relacionados, ou seja, que possuem base técnica comum e podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços); garantindo uma formação mais ampla aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/ a jovem trabalhador/a [...]. O total de arcos oferecidos nacionalmente ao Projovem Urbano, desde a implantação em 2005 ao Projovem Urbano sofreu acréscimo atualmente são ofertados 23 arcos.

Em São Luís, num total de quatro arcos ocupacionais disponibilizados, cada um destes recebe uma espécie de “especializações” ou “subocupações”. Vejamos essa distribuição no Quadro 10.

Quadro 10– Arcos ocupacionais ofertados em São Luís

ARCOS	OCUPAÇÕES
SERVIÇOS PESSOAIS	Cabeleireiro escovista
	Manicura / pedicura
TURISMO E HOSPITALIDADE	Maquiador
	Depilador
	Cumim (auxiliar de garçom)
	Guia de Turismo (local)
	Organizador de evento
CONSTRUÇÃO E REPAROS II	Recepcionista
	Eletricista predial
	Instalador, reparador de linhas e equipamentos de telecomunicação.
	Instalador de sistemas eletrônicos de segurança
	Trabalhador da manutenção de edificações (instalações elétricas e de telecomunicações)
AGROEXTRATIVISMO	Criador em cultivo regional e olericultor
	Fruticultura
	Extrativismo florestal de produtos regionais
	Criador de pequenos animais (apicultura e avicultura de corte e postura)

Fonte: Coordenação do Projovem São Luís.

Percebam que os arcos ofertados na capital visam atender a uma demanda local, pois considerando a caracterização de São Luís, feita anteriormente, entendemos o porquê dessas escolhas; o caráter não industrializador, os empreendimentos de construção e também as necessidades de reparos, a característica de cidade turística como, Patrimônio da Humanidade.

Quanto aos serviços pessoais, de manicure, cabeleireiro, maquiador, revelam quais são as propostas de emprego e renda dos governantes para aquele contingente de jovens de São Luís que contribuem estatisticamente para que essa capital ocupe a 25ª posição entre as capitais brasileiras em proporção de miseráveis.

Em se tratando ainda dos arcos ocupacionais para os jovens – público do Projovem –, entendemos que é preciso repensá-los tendo em vista os discursos que anunciam para o Maranhão e conseqüentemente para São Luís novas perspectivas, como implantação de indústrias no estado e demais empresas vindas de outros estados. Assim, nos próximos anos, os jovens maranhenses, os excluídos dos bens sociais já enfatizados, deverão receber uma atenção maior nos seus aspectos formativos que vão além do que hoje é oferecido através

dessas ocupações. Estas, como sabemos, são desprestigiadas, irrelevantes, ou mesmo saturadas na realidade de nossa cidade.

A Tabela 6 traz os dados acerca de como estão sendo oferecidos e desenvolvidos os arcos em São Luís os quais não correspondem às necessidades de seu público considerando que, a maciça desistência dos jovens que se inscrevem, mas não concluem a qualificação profissional, consubstancia a nossa análise.

Tabela 6 - Números referentes aos arcos ocupacionais: meta prevista, matrículas realizadas e concludentes no período de 30/06/2006 a 30/11/2008

ARCOS OCUPACIONAIS	Meta Prevista	Matrículas realizadas	Concludentes
Turismo e Hospitalidade	1.425	1.820	400
Construção e Reparos	1.425	1.387	244
Serviços pessoais	1.425	1.320	320
Agroextrativismo	1.425	873	148
Total	5.700	5.397	1.112

Fonte: Coordenação Projovem São Luís.

Na Tabela 6 o quantitativo de alunos matriculados e concludentes por arcos ocupacionais apresenta uma diferença alarmante entre matrícula e conclusão. Esses dados nos fazem refletir sobre o que Moraes e Martins (2009, p. 119) apresentam sobre as escolhas dos arcos ocupacionais pelos jovens em São Luís.

[...] Todos (os) egressos tiveram a oportunidade de escolher qual arco ocupacional queriam cursar [...]. E com relação aos motivos que os guiaram na escolha dos arcos, percebe-se que a oportunidade de conseguir emprego com mais facilidade foi o quesito que mais influenciou [...]

Pois bem, se os jovens tiveram a liberdade para a escolha dos arcos e se fizeram a partir de motivos como ingresso no mercado de trabalho, entre outros, então questionamos: se fizeram suas escolhas no início do curso o que teria ocorrido no desenvolvimento deste capaz de provocar tantas desistências?

As mesmas autoras contribuem para uma a resposta quando citam que alguns desses motivos seriam a falta de equipamentos para as aulas práticas; espaços físicos inadequados; problemas com convênios; incompatibilidade dos horários das aulas práticas com a disponibilidade dos alunos; a falta de profissionais para o trabalho profissionalizante.

Enfim, os números apresentados nas Tabelas 5 e 6 demonstram que o Projovem versão experimental em São Luís, passou por dificuldades, sobretudo se analisados os percentuais de alunos inscritos, matriculados e concludentes. Para Nascimento e Araújo (2009), essa disparidade entre matriculados e certificados nos convida a refletir sobre os efeitos das políticas públicas como o Projovem em nosso país.

Com esses resultados o Projovem, versão experimental, fecha seu ciclo sendo substituído pelo Projovem Urbano, que iniciou suas atividades em abril de 2009. Para tanto, os convênios firmados entre o Governo Federal e a Prefeitura de São Luís permaneceram.

Atualmente o Programa conta com uma Coordenação e um Polo funcionando no mesmo prédio. Quanto aos espaços pedagógicos, as estações juventude existentes na versão passada do Programa foram abolidas no Projovem Urbano. Em relação aos núcleos, na primeira entrada em abril de 2009, eram 14 núcleos; atualmente são somente 10 núcleos.

Fazem parte da gestão do Programa em São Luís, uma Coordenação constituída de Coordenadora Executiva, um Coordenador Pedagógico, dois técnicos de nível superior e dois técnicos de nível médio. No Polo: um Diretor Executivo, uma Diretora Executiva, dois técnicos de nível superior e dois técnicos de nível médio.

Os dados quanto à entrada dos jovens no Programa em São Luís estão no quadro a seguir:

Quadro 11 – Demonstrativo das fases, inscritos, possibilidade de certificação – Projovem Urbano

ENTRADAS	Inscritos/Matrícula	Possibilidade de Conclusão
1ª entrada/ abril 2009	2.500 aproximadamente	1.500 aproximadamente em novembro 2010
2ª entrada / maio 2010	1.700 aproximadamente	

Fonte: pesquisa direta na coordenação. Elaboração da autora.

Quanto aos aspectos pedagógicos, as práticas curriculares no Projovem Urbano serão tratados no quarto capítulo, no qual analisamos o currículo desse Programa de abrangência nacional, contrapondo o discurso curricular oficial e os discursos dos educadores do Projovem em São Luís das dimensões da Formação Básica, da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã, desvelando os arranjos políticos e sociais implícitos nessa proposta curricular que traz um discurso inovador.

4 AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJovem URBANO

O objetivo deste quarto capítulo é desvelar a partir do olhar dos educadores do Projovem Urbano as convergências entre o discurso curricular oficial do Programa (BRASIL, 2005 e 2008) e a compreensão desse currículo por estes profissionais. Para tanto, está estruturado em três blocos.

Inicialmente, fazemos uma breve caracterização dos sujeitos destacando alguns aspectos como: sexo, idade, situação de moradia, estado civil, número de filhos etc.; outros quanto à formação e atuação profissional. No segundo bloco, são discutidas as percepções dos educadores quanto à estrutura curricular, considerando as três dimensões do currículo e a metodologia, e no terceiro bloco, abordamos os aspectos relacionados ao papel dos educadores frente a esse currículo, principalmente as questões da formação e da dupla função docente.

Para a análise das percepções sobre o Currículo Integrado do Projovem Urbano pelos educadores partimos da concepção de Bernstein (1996) de discurso recontextualizador dos conceitos de classificação e enquadramento e da proposição de que não se pode separar o currículo da pedagogia e da avaliação. Recorremos também a Santomé (1998) quando trata dos argumentos que justificam um currículo integrado, das possíveis formas de integração e dos níveis de integração entre as disciplinas. O pensamento de Lopes (1999, 2002 e 2008), pesquisadora brasileira do campo do currículo, tornou-se também indispensável para a nossa compreensão dessa política de currículo implementada no Projovem Urbano.

Numa perspectiva geral, um currículo apresenta três níveis de concretização. O primeiro acontece no nível da elaboração do documento, o segundo, no nível de estados e municípios em suas respectivas secretarias, e o terceiro que pode ser visto como o mais importante, trata da concretização do currículo na escola quando chega aos professores e aos alunos. (BRASIL, 1998).

No caso específico do currículo do Projovem Urbano acreditamos que estas etapas tenham ocorrido. No entanto, o que nos interessou nesse momento foi o terceiro nível, ou mais especificamente analisar as percepções dos educadores desse Programa sobre o currículo que operacionalizam nos núcleos. Para isso, pautamos nossa análise resgatando conceitos já discutidos nos capítulos precedentes.

Assim, Lopes (1999) citando Goodson diz que as mudanças curriculares as propostas inovadoras em programas ou em cursos já trazem implícita uma positividade, no sentido de que a se contrapõem ao que já vinha sendo feito anteriormente. Essa positividade se transforma em um fator de legitimidade dessa proposta curricular que geralmente é construída pela incorporação de discursos que gozam de certa credibilidade no campo educacional, aí inclusos professores e alunos.

O currículo do Projovem Urbano traz no seu discurso a integração. Se apresentando como um currículo integrado, este passa a usufruir de toda uma positividade de um modelo curricular construído há décadas, desde as propostas de integração mais antigas como as de Dewey, Kilpatrick, até as mais recentes, como a de Torres Santomé, Hernández e Ventura, Beane, entre outros (LOPES, 2008).

Dentre os autores mais atuais, Lopes vem se apresentando como uma estudiosa do campo curricular e diz que geralmente uma proposta de currículo integrado raramente está “sujeita a críticas [...]”. Sendo assim, é um discurso que atrai e congrega pessoas, confere caráter de atualidade e é pedagogicamente defensável, facilmente promovendo consensos”. (LOPES, 2008, p. 105).

Na perspectiva do currículo do Projovem, a proposta oficial desse programa visa então legitimar um discurso respaldado em significados anteriormente aceitos pela comunidade educacional, professores, alunos e pesquisadores. Esse discurso curricular se apresenta com duas propostas de integração que é a interdimensional e a interdisciplinar, o que o torna diferente de outras propostas de integração curricular. E aí um aspecto merece ser destacado que é exatamente a dificuldade na operacionalização. Se um currículo interdisciplinar, mesmo sustentado pelo viés inovação, provoca certos conflitos, tratar de uma interdimensionalidade e da interdisciplinaridade com certeza acirra ainda mais os conflitos nos espaços de concretização do currículo. Nesse espaço de concretização (a escola), percebemos que o discurso oficial se utiliza de diversos recursos para que haja por parte dos educadores uma apropriação dos “fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular”. (BRASIL, 2008, p. 138).

Nesses termos, para a análise das percepções dos educadores de discurso curricular, recorreremos ao terceiro nível na classificação de Bernstein (1996.) que é o recontextualizador, isto é, aquele que explicita a transferência do contexto oficial para o escolar. A intenção foi analisar o processo realizado pelos educadores do Projovem que, segundo Lopes (2008, p. 28), também baseada na concepção de Bernstein, ocorre por intermédio dos processos de recontextualização que os campos recontextualizados

pedagógicos produzem o discurso pedagógico [...] não como um discurso propriamente dito, mas como um princípio de apropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador.

Convém dizermos que a proposta curricular do Projovem Urbano vem com uma estrutura de regulação e controle, materializada em processos de formação inicial para os educadores - aquela que proporciona a estes um conhecimento de suas concepções e propostas - e formação continuada que visa a uma permanente reflexão sobre a prática; em manuais e guias de estudo; na sistemática de avaliação através de fichas, cadernos especiais e ainda através da avaliação externa. Assim, compreendemos que esse discurso curricular vem repleto de elementos capazes de garantir a sua legitimidade, o que nos leva a identificar outro conceito de Bernstein que é o de enquadramento e que se refere ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, organização e o ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Devido a esse enquadramento um aspecto levantado por Apple e Buras (2008, p. 31) sobre a reconstrução de um currículo é que a recepção por alunos e professores não se efetiva, pois, segundo os autores,

[...] O currículo oficial [...] é reconstruído no nível da recepção, à medida que professores e alunos entram no interminável processo cotidiano de compreensão, resistência, ensino e aprendizado. Claro que nenhum dos conflitos associados à política da produção, da distribuição e da recepção do currículo ocorre em um solo nivelado. Nem todas as partes têm acesso a recursos, canais de comunicação ou poderes equivalentes.

Na perspectiva do Projovem Urbano, o discurso pedagógico oficial, a princípio, promove um enquadramento que limita o poder dos educadores e dos alunos através dos mecanismos já descritos como as formações, os guias, os manuais etc.. Porém, não podemos ser tão afirmativos na análise e desconsiderarmos toda a capacidade humana de criação e recriação, de romper estruturas e agir conforme sua visão de mundo. Aliás, essa constatação é apresentada também na proposta do Programa quando cita que o currículo formal está inscrito no projeto pedagógico, nos guias e nos manuais, mas que o educador é um grande diferenciador na prática desse currículo, pois este acrescenta a proposta a sua história de vida, a sua formação, suas crenças e valores, a sua intelectualidade, enfim, reconhece que cada educador é um ser singular.

4.1 Sujeitos participantes

Os sujeitos desta pesquisa são 14 (quatorze) educadores do Projovem Urbano que, atuando nos núcleos do Programa no período em que fizemos a pesquisa de campo, foram escolhidos com base nos seguintes critérios: estarem lotados em um dos núcleos em que foi feita a pesquisa; terem sido contratados para trabalharem no Projovem Urbano, primeira entrada em São Luis (no período estavam em andamento duas entradas).

Para conhecê-los um pouco mais, a seguir apresentamos alguns aspectos das vidas desses educadores, a iniciar pela faixa etária e sexo, conforme exposto na Tabela 7. Assim, numa amostra de 14 educadores, constatamos que 21% têm entre 26 e 30 anos de idade; 50%, entre 31 e 40 anos; e 29%, mais de 40 anos. Quanto ao sexo, tivemos uma representação significativa dos dois sexos, embora o número de educadoras tenha superado o de educadores, visto que 57% são do feminino e 43%, do masculino. Essas duas categorias: idade e sexo demonstram que a maioria dos educadores entrevistados são pessoas consideradas, “jovens”. Já o segundo aspecto reflete uma realidade nacional (MEC, 2006) que é o número de professoras ser maior que o de professores na Educação Básica.

Essa segunda constatação pode ser vista não sob a ótica de uma imagem tradicional, isto é, do papel da mulher professora como dócil, fraternal, que caracteriza o trabalho docente como próximo ao trabalho doméstico, mas com o entendimento de que a sociedade avançou e que novos paradigmas surgiram. É claro que não de uma hora para outra, mas como resultado de muitas lutas. Assim, entendemos que, embora as mulheres tenham entrado para a docência nessas condições, porém, hoje nela permanecem, em grande maioria porque é requerido para o campo da educação o ponto de vista da mulher. Para Bolívar et al. (2002, p. 81), é preciso

[...] ver a feminização do ensino, não como proletarização, mas como possível mudança qualitativa baseada na educação em valores próprios das mulheres e como influência positiva de suas maneiras de ser e estar na cultura profissional dos centros de ensino.

Tabela 7 - Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Faixa Etária e Sexo

TOTAL	EDUCADORES					
	Faixa etária			Sexo		
14	26 a 30 anos	31 a 40 anos	mais de 40 anos	Masculino	Feminino	
	3	7	4	6	8	
	21%	50%	29%	43%	57%	

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora.

As categorias, estado civil, número de filhos e situação de moradia foram inseridas por considerarmos importante saber como esses aspectos da vida desses educadores teriam influência, ou não, no desempenho do seu trabalho com a proposta do Projovem. Dos 14 entrevistados, 57% são solteiros e 43% casados; 71% têm filhos entre 1 e 5 filhos, 29% disseram não tê-los; Quanto à situação de moradia, casa própria alugada ou cedida, 93% afirmaram morarem em casa própria o que representa 13 educadores; apenas 1 disse morar em casa cedida.

A Tabela 8 ilustra que o número de educadores solteiros supera o número de casados, entretanto, mesmo solteiros, muitos têm filhos o que demonstra a necessidade de esses educadores administrarem seu tempo, dosando-o entre a dedicação ao trabalho no Projovem e aos (às) companheiros (as) e/ou filhos. Quanto à situação de moradia, identificar que apenas um dos entrevistados não possui esse bem imóvel foi muito positivo, uma vez que somos sabedoras da realidade de falta de moradia em nosso país. Ter uma casa própria é algo relevante para as famílias e no tocante aos educadores do Projovem pensamos que não seja diferente, pois só o fato de essas pessoas não precisarem conquistar esse bem já demonstra certa estabilidade em suas vidas. Isso os deixa mais livres para outras ocupações como, por exemplo, maior dedicação ao trabalho e aos estudos, o que para a proposta pedagógica do Programa é fundamental.

Tabela 8 - Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Estado Civil, Número de Filhos e Situação de Moradia

TOTAL	EDUCADORES									
	Estado civil		Educadores com filhos e número de filhos					Situação de moradia		
14	Solteiro	Casado	Sim			Não	Casa própria	Casa alugada/cedida		
	57	43	71			29	93	7%		
	8	6	10			4	13	1		
	%	%	1filho	2filhos	5filhos		%	%		
			5	4	1					

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora.

No processo seletivo para a contratação de professores para atuarem no Projovem, um dos critérios é a formação em uma das áreas do currículo (BRASIL, 2008). Portanto elegemos essa categoria área de formação para confirmarmos se essa exigência é atendida na

contração dos educadores. Daqueles pesquisados, 2 são licenciados em formados em Biologia e trabalham com a disciplina Ciências da Natureza; 2 são formados e nível técnico profissionalizante e atuam como educadores da Qualificação Profissional; 1 declarou-se licenciado em Educação Física, mas que foi contratado para trabalhar a Qualificação Profissional devido a outra habilitação; 1 é licenciado em Geografia, e outro em História; ambos atuam como educadores das Ciências Humanas; 1 educadora é bacharel em Engenharia Agrônômica e foi contratada para trabalhar a Qualificação Profissional; 3 educadores são licenciados em Letras: 2 atuam como educadores de Língua Portuguesa e 1 de Inglês; 2 educadores são licenciados em Matemática, desempenhando a função de educadores desta disciplina; 1 educadora é bacharel em Serviço Social e atua como educadora de Participação Cidadã.

Conforme os dados revelados quanto à formação dos educadores, constatamos que o critério de formação para atuar no Projovem Urbano é atendido, tendo em vista que esses profissionais são licenciados em áreas do conhecimento e estão desempenhando suas funções docentes nestas áreas. Os demais educadores da qualificação profissional e da participação cidadã atuam também dentro do exigido para suas funções.

Quadro 12 - Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Área de Formação

Área de Formação	Número de Educadores
Biologia	02
Curso Profissionalizante de Serviços de Beleza	02
Educação Física	01
Geografia	01
Engenharia Agrônômica	01
História	01
Letras	03
Matemática	02
Serviço Social	01
TOTAL DE EDUCADORES	14

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora.

Questionar os professores do Projovem quanto às suas experiências como docentes e ainda os anos dedicados à profissão nos possibilitou analisar o ciclo de vida

profissional destes e, para isso recorreremos ao pensamento de Huberman (1992); Goodson (1992); Abrahão (2001) e Bolivar et al. (2002).

Huberman nesta discussão opta pela perspectiva de carreira para abordar o ciclo de vida profissional dos professores e parte do seguinte questionamento: Qual é, então, o “ciclo de vida” profissional destas pessoas? Que é que nós sabemos das “fases” ou dos “estádios” de vida em situação de sala de aula? Em resposta a esses questionamentos o autor faz uma classificação das fases de vida profissional dos professores.

A primeira classificação que Huberman faz do ciclo de vida profissional dos professores compreende três fases:

A primeira é a entrada na carreira, que pode oscilar entre um começo de sucesso, ou um período difícil.

A segunda parte já é vista como um momento de estabilização, ou por outro lado nesta fase podem surgir os questionamentos.

A terceira fase pode ser marcada por aspectos negativos, decepção com a carreira, ou mesmo com a política, dependendo se o conflito da fase anterior foi ou não resolvido.

Analisando estas fases, Abrahão (2001) apresenta os seguintes desdobramentos:

1ª A entrada na carreira geralmente é de 1 a 3 anos. Fase marcada pelo choque com o real, nesse momento são comparados os aspectos abordados na formação do professor e a realidade do trabalho na escola. É um momento de “sobrevivência” e de “descoberta”, é preciso que haja um equilíbrio entre os sentimentos de insegurança com a satisfação de estar na profissão.

2ª Fase de estabilização entre 4 e 6 anos é uma fase de maior estabilidade; seria uma fase de consolidação mesmo que por tempo indefinido, uma vez que outras fases virão.

3ª Fase da diversificação entre 7 a 25 anos já investido de uma autonomia, o professor ousa realizar experiências no seu fazer docente, experimenta, diversifica métodos de trabalho de avaliação. Esta é também a fase mais propícia para o envolvimento de forma crítica nas questões relacionadas ao sistema de ensino e à organização institucional (a escola). A fase da diversificação é concomitante à fase de pôr-se em questão, caracterizada por um “balanço da vida profissional”, numa postura mais crítica e radical; os questionamentos perpassam por esse balanço da vida profissional, culminando com a sua posição de professor e com os condicionamentos micro e macroestruturais.

As fases subsequentes são as de serenidade e distanciamento afetivo e conservantismo e lamentações, geralmente entre 25 e 35 anos de carreira. A última, entre 35 e

40 anos, é considerada a fase do desinvestimento. Não daremos ênfase para as últimas fases tendo em vista que os professores pesquisados não se encontram nelas.

Conforme ilustra a Tabela 9, constatamos, então, que 7 % (1 professor) está vivendo a fase da entrada na carreira, vivenciando um período de entusiasmo e desafios, pois ao mesmo tempo que se sente inserido na carreira, também constata que é preciso estabelecer um equilíbrio entre a sobrevivência e a descoberta; 29% têm entre 4 e 6 anos de carreira, vivem portanto, a fase da estabilização. Nesta fase é possível que estejam buscando se firmar na profissão, criar uma identidade profissional, já se percebem como sujeitos de um grupo profissional, e sua atuação desses educadores no Projovem pode ser muito produtiva, levando-se em conta as características da fase. Por fim, 64% dos educadores entrevistados têm entre 7 e 17 anos de experiência docente. Na classificação de Huberman, vivem a fase tanto da diversificação quanto do pôr-se em questão.

Assim, as características que podem ser identificadas nesse grupo vão desde um posicionamento crítico em relação às estruturas macro e micro em que estão inseridos os sistemas de ensino e as escolas a uma competência profissional já estabilizada, que lhes permite uma atuação mais ousada, criando e inovando as suas práticas pedagógicas.

Esse grupo que, aliás, representa a maioria dos educadores pesquisados do Projovem Urbano expressa um recurso humano muito importante para desenvolver o seu currículo integrado que vem respaldado num discurso inovador articulando três dimensões na formação dos jovens. Porém, com a estrutura que o Programa apresenta, no que diz respeito às orientações curriculares, metodológicas e avaliativas, muito protegida, via manuais, formações para os educadores e ainda as avaliações externas a que são submetidos os jovens participantes, acaba tolhendo esses educadores, provavelmente não deixando espaços para posicionamentos críticos, tão próprios da fase que vivem.

Os dados discutidos estão na Tabela 9.

Tabela 9 - Quantitativo de Educadores do Projovem Urbano por Anos de Experiência Docente

TOTAL	EDUCADORES					
	EXPERIÊNCIA DOCENTE					
	1 a 3 anos		4 a 6 anos		7 a 17 anos	
14	01	7%	04	29%	09	64%

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora

No tocante às áreas em que os educadores já atuaram ou atuam, além do Projovem, verificamos que dos 14 entrevistados, 3 educadores, já atuaram ou atuam na Educação Infantil; 9 educadores no Ensino Fundamental e Médio; 2, na Educação Profissionalizante; 6, na Educação de Jovens e Adultos; e 3, na Educação Superior. Ressaltamos que um mesmo educador pode ter atuado em até três níveis.

Quanto à maior afinidade do educador com o nível ou modalidade, constatamos que o Ensino Médio e a EJA são os preferidos pelos educadores do Projovem (que citaram a sua área de preferência) seguidos da Educação Superior. Dos 14 educadores, 6 nada informaram a esse respeito.

O Ensino Fundamental e a Educação Infantil não foram citados. Esta última não traria, a nosso ver, implicações, mas o primeiro já nos remete a uma reflexão, pois sendo o Projovem um Programa que visa certificar o jovem no nível do Ensino Fundamental, no mínimo preocupante o fato de os seus educadores não se identificarem com este nível. Em contrapartida, muitos têm afinidade, se identificam com a EJA e, como sabemos, o Projovem atende grande parte do público dessa modalidade de ensino, que são os jovens entre 18 e 29 anos, o que pode ser analisado como um aspecto importante para as práticas pedagógicas.

Tabela 10 – Distribuição do quantitativo de educadores do Projovem Urbano por níveis e/ou modalidade em que atuou ou atua e por área de maior afinidade

Total	EDUCADORES									
	*Áreas de atuação					Maior afinidade				
14	ED. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Profissionalizante	EJA	ED. Superior	Não responderam	Ens. Médio	EJA	ED. Superior
	03	09	09	02	06	03	06	03	03	02

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora

* **Obs.:** O educador foi incluído em todos os níveis e/ ou modalidades de sua atuação.

Na análise da Tabela 11, que trata dos educadores por ano de ingresso no Projovem, constatamos que 7% dos 14 entrevistados ingressaram em 2005; 29%, em 2006; 21%, em 2007; 36%, em 2009 e 7%, em 2010. Se somarmos os percentuais de 2005, 2006 e 2007, chegaremos a um total de 57% dos educadores com ingresso ainda no Projovem primeira versão ou Projovem experimental. E 43% ingressaram já no Projovem Urbano. Tendo a maioria iniciado no Programa a um tempo representativo, se considerarmos o tempo

de existência do Programa, é possível que essa condição lhes tenha possibilitado a aquisição de conhecimentos significativos para atuarem hoje no Projovem Urbano com melhores condições do ponto de vista teórico- metodológico.

Porém, a experiência que conta como fator positivo para educadores, falta para alguns membros da gestão, como a coordenação executiva, pedagógica, bem como para o pessoal de apoio. Esta observação é para mostrar que, se por um lado, há uma continuidade na atuação docente, tal atuação não ocorre em nível da gestão, pois desde o Projovem versão primeira, a troca de coordenadores e demais colaboradores é constante, sobretudo no Projovem Urbano em que as mudanças vêm acompanhando a alternância de poder no município de São Luís, (Prefeito, Secretário de Educação e demais membros da administração municipal), nesse sentido, sendo este Programa de responsabilidade da gestão municipal, através de convênio com Governo Federal é provável que essas mudanças tenham implicações políticas; são as relações de poder (APPLE, 2001) se manifestando e determinando quem fica o que fica e como fica.

Tabela 11 - Quantitativo de educadores do Projovem Urbano por ano de seu ingresso

TOTAL	EDUCADORES									
	2005		2006		2007		2009		2010	
14	01	7%	04	29%	03	21%	05	36%	01	7%

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora

No que concerne aos resultados sobre a questão relacionada às ocupações dos docentes e o tempo dedicado a estas, estão na Tabela 12. São resultados que reafirmam o que não é mais novidade no contexto educacional brasileiro, ou seja, os professores têm amplas jornadas de trabalho, chegam a trabalhar os três períodos do dia. Dos entrevistados, 79% afirmaram ter outra ocupação além de educador do Projovem; 21% não exercem outra atividade. O tempo dedicado as outras atividades varia entre 20 e 40h/semanais. No primeiro grupo, se já possuem 20h com mais 30h no Projovem chegam a trabalhar 50h. No segundo caso, 40h com mais 30h no Projovem, trabalham 70 horas semanais. Portanto, estes resultados nos confirmam que muitos dos educadores do Programa têm exaustivas jornadas de trabalho.

A situação descrita anteriormente revela também que esses educadores têm pouco tempo para se dedicar ao Programa, compensados talvez, pela organização dos tempos pedagógicos na proposta curricular a qual destina da carga horária semanal de 30h do educador, 2h para planejamento, 3 para formação continuada e 11h/ para outras atividades

docentes, destinando apenas 14h para o trabalho direto na sala de aula. Considerando que às 30h/s transcorrem no período noturno e desse total 16h, são reservadas para o educador utilizar com as outras atividades próprias da profissão, implica dizer que o Projovem inclui na jornada do educador tempo para outras atribuições além da aula propriamente dita. Isso demonstra uma diferença em relação ao professor da EJA segundo segmento, que tem 20h semanais e destas, 16 em sala de aula e 4h para o planejamento (inclusas também elaboração e correção de trabalhos e avaliações e, às vezes, a formação continuada).

Tabela 12 - Quantitativo de educadores que exercem outra ocupação docente, ou não, fora do Projovem e tempo dedicado a ela

TOTAL	EDUCADORES					
	Exerce outra ocupação			Tempo dedicado		
14	Sim	Não	20h/s	30h/s	40h/s	
	11	03	05	01	05	79%
						21%

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora

Sobre os espaços de atuação dos educadores entrevistados, este pertencem a dois núcleos do Projovem em São Luís, identificados como Núcleo X e Núcleo Y, representados na Tabela 13. Participaram da pesquisa 6 educadores do Núcleo x e 8 do Núcleo y. Do total, 14 educadores somados os dois núcleos, a distribuição por atuação no Programa é: na Formação Básica, 2 de Língua Portuguesa; 1 de Inglês; 2 de Ciências Humanas; 2 de Ciências da Natureza e 2 de Matemática. Na Qualificação Profissional: 4 educadores, e na Participação Cidadã: 1 educador.

A nossa intenção era entrevistar dois educadores de cada área do conhecimento ou dimensão do currículo, considerando que a pesquisa foi realizada em dois núcleos, mas uma situação nos impediu, o que classificamos como um problema vivido pelo Projovem que é a falta de educadores no Núcleo X. Neste Núcleo consta um déficit de educadores de Inglês e da Participação Cidadã. Este fato foi revelado por alguns dos entrevistados quando o citaram como alguns dos entraves para o andamento do projeto.

Essa falta de professor, segundo E4 ocorre devido à falta de profissionais preparados para trabalharem com a proposta do Projovem. Vejamos: [...]“Por isso é que a gente está com essa dificuldade de professor, porque eles (a coordenação) não têm mais cadastro de reserva que possa substituir, [...] não pode ser qualquer pessoa do nada” (E 4). E11 completa a justificativa dizendo: “porque muita gente quer trabalhar no Projovem; o

Projovem é um programa lindo, bonito, especial, mas quem já trabalha nele já tem uma gama de conhecimento”. Na perspectiva dessas educadoras, o déficit é ocasionado por falta de mão de obra qualificada para atuar conforme as exigências do Programa. Verdadeira ou não tal explicação, o fato é que nas nossas entrevistas não foi possível ouvir o educador de Inglês e da Participação Cidadã no Núcleo X, em razão de o Núcleo estar sem esses profissionais.

O maior número de entrevistados foi de educadores da Qualificação Profissional, dois em cada núcleo, já que a quantidade de qualificadores é maior porque cada um trabalha somente com três turmas e como cada núcleo possui 5, são lotados dois em cada.

Tabela 13 – Distribuição de Educadores do Projovem Urbano por núcleo pesquisado e por área de atuação no Projovem

TOTAL		EDUCADORES						
14	Educadores por núcleo	Por área de atuação no Projovem						
		X	Y	Formação Básica			Qualificação Profissional	Participação Cidadã
		06	08	09			04	01
			Língua Portuguesa	Inglês	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Matemática	
			02	01	02	02	02	

Fonte: Pesquisa. Elaboração da autora

Com essa análise da Tabela 13, concluímos esta primeira parte, que trata da caracterização dos sujeitos da pesquisa.

4.2 Os elementos curriculares: conteúdos e metodologias

Neste segundo bloco, destacamos as percepções dos educadores quanto aos conteúdos e a metodologia. O conteúdo aqui entendido como as três dimensões que compõem o Programa; e a metodologia ou a pedagogia que nas palavras de Bernstein, como as formas de transmissão desse conteúdo que no Projovem está prevista de maneira integrada.

4.2.1 As três dimensões do currículo

A primeira questão levantada para a análise do que pensam os educadores do Projovem sobre o currículo deste Programa versa sobre as três dimensões: a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã. Nesse ponto a interdimensionalidade que é o aspecto fundamental desse currículo, é analisada pelos educadores.

Segundo os sujeitos da pesquisa esse modelo de organização que contempla três dimensões humanas é uma proposta viável, atendendo às finalidades do curso que é promover a inserção social dos jovens beneficiados pelo Programa. Embora tenha havido uma convergência nas opiniões em relação à organização curricular e à consecução dos objetivos do Programa, outros elementos foram levantados pelos educadores.

Nesse sentido, por exemplo, E1 traz a questão da operacionalização, ou seja, opta por discutir as implicações práticas desse currículo. O educador diz que a forma de organização corresponde às necessidades do curso,

[...] no entanto, na operacionalização dele (currículo) “o pôr” em prática, demanda um comprometimento muito grande do educador, da pessoa que vai realmente fazer essa..., fazer acontecer na realidade, porque quando se fala em integração do currículo, a gente tem que verificar que são três dimensões que ele apresenta e nem sempre você consegue é, fazer com que essas três dimensões assumam a proporcionalidade que é pertinente a cada uma, termina se dando ênfase mais numa deixando uma outra a dever, até por uma questão da infraestrutura que é posta e também o nosso público, no caso os professores – os nossos pares- eles vêm de uma experiência que é o ensino tradicional. [...] (E1)

Dentre os pontos levantados pelo educador, constam as dificuldades para a prática, com destaque para as responsabilidades de cada educador independente da área de atuação; a infraestrutura e, por fim, cita as experiências de formação e atuação de muitos professores no modelo tradicional. Esta última é também apresentada por Santomé (1998, p. 126), quando se referindo a um currículo disciplinar tradicional diz que

é preciso levar em consideração a forte tradição que domina a formação de totalidade dos professores [...]. Os planos de formação de professores nas escolas universitárias de magistério e faculdades universitárias foram e continuam sendo disciplinares. E em geral, a experiência profissional prática de grande porcentagem de professores e professoras, após sua formatura, também é de caráter disciplinar.

Pronunciaram-se de forma semelhante a E1 em alguns aspectos, E 4 e E5, quando tratam da infraestrutura e também das responsabilidades de cada um no fazer acontecer.

[...] É... infelizmente, como já falei, a proposta, como outras coisas assim, nova é uma coisa muito bonita, na prática tem algumas burocracias que atrapalham muito, assim o andamento desse projeto, entendeu? Assim, a estrutura, por exemplo, o laboratório que não funciona.(E4).

Quanto ao E5, este destaca as responsabilidades de cada um no fazer, ou seja, o trabalho desenvolvido pelos educadores das três dimensões visto como uma condição primeira para que o currículo cumpra a sua função.

Eu acho que cumpre sim essa função (se refere à inserção social) em torno de que cada um faça a sua parte, tanto na qualificação profissional quanto na participação cidadã e a formação básica, *principalmente* a participação cidadã no caso da inserção social do jovem na sociedade (E5).

Quando E5 destaca a participação cidadã como aquela responsável pela inserção social do jovem, percebemos que para ele as três dimensões não teriam o mesmo grau de responsabilidades no cumprimento da inserção social, o que demonstra certa falta de incorporação do discurso curricular do Programa por parte deste educador. Pois, consta no texto oficial que as três dimensões do currículo se fortalecem mutuamente, “cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com as demandas para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea. (BRASIL, 2008, p. 61-62).

De modo geral, nessa análise das três dimensões do currículo, o que ficou evidente foi que os educadores em sua maioria recorrem ao mesmo discurso do texto oficial e, ao recontextualizar esse discurso não há um reposicionamento, uma refocalização, e mais uma vez o discurso regulativo determina o instrucional. (BERNSTEIN, 1996).

Outras declarações reforçam a nossa constatação. Por exemplo, E3, E8 e E2 discorrem sobre o currículo e suas dimensões como uma boa proposta capaz de, se não inserir os jovens por completo nas dimensões sociais a que se propõe, contribuem parcialmente, visto que após estes participarem do Programa sairão com uma visão mais clara tanto no que diz respeito aos conhecimentos específicos da escolarização, quanto aos do campo do trabalho e de sua cidadania.

Percebem- na também como uma metodologia muito apropriada para dar conta de das necessidades do seu público- alvo, que, segundo o texto oficial e alguns dos depoimentos, são jovens que tiveram experiências frustrantes com a educação, abandonaram-na. Portanto, é uma oportunidade para que esses jovens em condições marginais recuperem o tempo perdido tanto na escolarização quanto na qualificação profissional e na participação cidadã.

Alguns dos depoimentos nos possibilitaram também compreender as concepções dos educadores sobre o currículo do Projovem e as suas dimensões, os discursos são similares, entretanto, E11 acrescenta o seguinte acerca da interdisciplinaridade, que é outra proposta de integração desse currículo:

[...] Ela é uma proposta já programada para isso, porque na verdade o Projovem por ser um programa de inclusão social [...]. Eu acredito que esse, essa proposta do

currículo integrado é uma das ferramentas principais do programa[...] o currículo integrado dentro do Projovem, a questão da **interdisciplinaridade** (*grifo nosso*) e com isso a gente consegue justamente fazer com que esse aluno tenha essa possibilidade se sentir inserido. (E11).

4.2.2 O tema integrador e as atividades integradoras

No Projovem Urbano o curso está dividido em três ciclos, cada um deles composto por duas unidades formativas, o que corresponde a seis unidades formativas em todo o curso. As Unidades Formativas são construídas em torno de um eixo estruturante, então cada eixo deve ser trabalhado na perspectiva de cada componente curricular, como resultado do cruzamento de eixos estruturantes com conteúdos curriculares selecionados. (BRASIL 2008).

Nos depoimentos de E10, E11 e E14 sobre a proposta de integração no Projovem, percebemos que estes convergem com a proposta oficial de trabalho, com os eixos estruturantes e temas integradores e ainda revelam a incorporação de outros discursos, como o dos temas transversais nos PCNs para o Ensino Fundamental e a contextualização muito enfatizada nas diretrizes para o Ensino Médio.

Consta em uma das diretrizes operacionais do Programa que o trabalho com o eixo estruturante deve

Organizar o currículo em grandes áreas temáticas articuladas por eixos estruturantes de modo que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular e que, em cada período, se tenha um espaço bem delimitado para concretizar estudos teóricos práticos e interdisciplinares ligados à construção do conhecimento escolar, ao trabalho e à participação cidadã. (BRASIL, 2008, p. 70).

Vejamos então o que dizem os educadores sobre esse aspecto:

Olha todos os temas que são propostos são temas que estejam no cotidiano dos nossos alunos das nossas vidas também [...] esses temas de alguma forma eles vêm possibilitar você a desenvolver melhor o conteúdo, e trabalhar a parte interdisciplinar melhor. (E10).

Essa proposta justamente é a questão da contextualização, porque a partir do momento que tem o eixo-estruturante, então já traz para o aluno aquele problema [...], aquela situação digamos assim vivida por ele, vivida pela sociedade [...]. Então, aí contextualiza [...] nesse sentido pra que o especialista traga essa... Essa junção justamente do dia a dia do aluno com a sala de aula e com o conteúdo que ele vai trabalhar da disciplina. (E11)

[...] Os temas transversais, eles trazem toda uma problemática da vida diária do jovem [...]. E se consegue ver que dentro dessa vida ele se percebe, [..]E como ele vê o mundo, e como é que isso tá relacionado com o conteúdo que vai pra sala de aula [...] Isso não é dissociado porque existe toda uma ligação, um vínculo, então, o

tema transversal ele promove essa integralidade, faz com que o aluno perceba que aquilo que ele está estudando é da vida dele, é próprio da vida dele, do dia a dia, então ele começa a ter uma percepção do mundo bem maior, através desses temas transversais. (E14).

Uma constatação interessante nessa análise é a similitude entre o dito pelo E 2 e o que consta no documento do Projovem, tanto no que se refere à definição do seu público potencial quanto à escolha dos conteúdos para compor o currículo.

Partindo do princípio de que a clientela do Projovem são esses alunos que estão à margem da sociedade, né? Então os temas integradores eles já são padrões, sendo que isso é fruto de uma ampla pesquisa: Quais os principais problemas sociais que vão assolar esses jovens, toda essa clientela? (E2).

Outros educadores optaram por falar dos procedimentos adotados para trabalhar o tema integrador.

Na verdade o tema integrador, ele é trabalhado durante as aulas interdisciplinares e aí você lança os questionamentos, lança a situação problema e busca...trazer, agregar, a esse trabalho outras coisas [...]. Outros materiais, [outras], outro modo de abordar determinada situação ou através de questionamento de debate, coisa desse tipo. (E3)

[...] A gente tenta enquadrar o tema às disciplinas e às vezes acaba ficando uma ou outra de fora porque às vezes não dá, a gente martela, martela a cabeça, mas não consegue. Agora, Ciências da Natureza a gente dá sempre um jeitinho, é uma das mais privilegiadas. (E7).

E7 nos apresenta uma das dificuldades do trabalho interdisciplinar já levantada também na proposta do Programa, quando se refere aos conteúdos e a aprendizagem. Confira:

[...] No entanto, é bom reiterar que os conteúdos não valem por si, mas pelas habilidades, capacidades e saberes que permitem desenvolver [...]. É necessário propor situações desafiadoras que os levem a estabelecer relações com outros temas do mesmo campo de conhecimento – e de outros campos, quando isso contribuir para o enriquecimento da aprendizagem sem, no entanto, forçar aproximações esdrúxulas pela mera busca de inter-relações. (BRASIL, 2008, p. 115).

Analisando esse aspecto a partir da concepção de Bachelard, apresentada por Lopes (1998, p. 193), significa compreender que “a interdisciplinaridade [...] não poderá ser compreendida como tendo por horizonte o campo unitário do conhecimento, mas, sim, como capaz de articular o diálogo entre as disciplinas”.

Quanto às atividades integradoras, são previstas no Programa três atividades uma para cada dimensão do currículo. Assim, na qualificação profissional são propostos os Projetos de Orientação Profissional (POP) para participação cidadã: os Planos de Ação Comunitária (PLA) e finalmente na formação básica os alunos elaboram as Sínteses Interdisciplinares.

O POP e PLA são atividades de integração para serem desenvolvidas pelo coletivo dos educadores, entretanto, não identificamos esse aspecto em nossa pesquisa. As duas propostas praticamente não foram citadas nem mesmo pelos educadores dos referidos componentes curriculares. Quanto às sínteses, estas são orientadas pelos professores da formação básica, especialistas em uma das áreas que compõem essa dimensão do currículo na condição de professores orientadores de aprendizagem.

Para o Projovem, as sínteses deverão relacionar os conhecimentos das três dimensões com as questões que perpassam as vidas dos jovens, ou seja, os temas integradores. Nesse sentido, resulta do trabalho com os temas integradores que são cinco em unidade formativa uma média de trinta sínteses durante o curso.

O trabalho de elaboração das sínteses consiste principalmente em obter informações relacionadas com o tema em pauta, analisá-las, avaliá-las e organizá-las, relacionado-as com conhecimentos e experiências anteriores, com questões a serem resolvidas no momento e com projetos futuros. [...] (BRASIL, 2008, p. 78).

Mas, o que concebem os educadores sobre as sínteses? Como concebem?

As respostas que obtivemos sobre as sínteses interdisciplinares nos levaram a entender que essa atividade integradora ganha destaque em relação às outras. O que nos pareceu foi que toda a dinâmica do trabalho com os temas integradores gira em torno desse trabalho final que é a produção da síntese.

Ficou evidenciado também, que ao produzirem essas sínteses, a preocupação maior é sistematizar as questões debatidas sobre o tema integrador que geralmente, como apontam alguns educadores, são feitas a partir de estratégias didáticas, como assistir filmes, ler e debater textos, entre outras, ficando em segundo plano o objetivo principal da proposta que é relacionar os conhecimentos das três dimensões com a problemática na produção dessas sínteses, o que proporcionaria a integração esperada.

Vejam alguns dos depoimentos:

Sim, as sínteses elas são a culminância [...] de todo um trabalho feito [...] com o PO com a situação problema com o tema interdisciplinar, é o resultado feito com o trabalho interdisciplinar [...] com os questionamentos, então ao final de todo esse trabalho é que eles vão produzir uma síntese integradora. [...] (E3).

[...] Dado o tema proposto, o aluno vai ver um filme, por exemplo, relacionado à juventude. A gente traz geralmente um filme, aí um dia a gente passa o filme, outro dia a gente trabalha só questões pra eles, levanta várias questões; aí promove debates na sala, e a última parte é a síntese onde o aluno vai, ele expõe aquilo que ele entendeu do assunto[...] (E4)

Na verdade as sínteses, elas começam na própria aula de orientação interdisciplinar [...], a gente começa[...] com esses megas temas que envolvem as disciplinas [...] traz filmes, traz textos, traz debates, discussões[...] o procedimento começa assim,

na aula[...] uma semana depois os alunos vão produzir, fazer suas produções textuais[...] (E 8).

Já E9 relata alguns aspectos significativos para o entendimento da sua concepção sobre o trabalho com as sínteses interdisciplinares. Primeiro, a educadora nos leva a crer que no trabalho com os temas integradores há uma liberdade para alunos e professores escolherem os temas, o que não condiz com a realidade; os temas já vêm definidos de acordo com os eixos estruturantes e que são desdobrados em temas integradores, conforme Quadro 3 (vide p. 95). Segundo, aponta o percurso metodológico do trabalho que culmina na síntese, como pesquisa, debates, colagens, trabalhos em equipe. Nesse aspecto, relata procedimentos consoantes com uma metodologia de trabalho integrado que enfoque conhecimentos não só de uma área para a “resolução” de determinado problema.

Finalmente, diz que a síntese vem fechar toda uma linha de pesquisa, ressaltando o papel ativo do aluno, que nessa proposta assume compromissos às vezes até mais ambiciosos que os educadores. Isso vai ao encontro do que postula Santomé (1998) quanto à organização de um currículo integrado, como aquela que mais desperta interesse e curiosidades dos estudantes, considera que os conteúdos estudados têm uma finalidade para a vida prática, e por isso sentido alunos e alunas se sentem motivados a discutir e buscar soluções para os problemas de suas realidades. Assim se pronuncia E9:

A gente vem da parte dos conhecimentos prévios que eles têm, do conhecimento de mundo que eles têm [...] Tanto é que são temas do nosso dia a dia, então a gente lança pro aluno essa proposta de integração, só que a gente não coloca especificamente o que a gente quer, aos poucos vão surgindo debates as pesquisas que são feitas[...] fazendo todo um trabalho, aí a gente consegue chegar a uma síntese, são pesquisas, são colagens, são trabalhos em equipes[...]. Essa síntese integradora vem fechar toda uma linha de pesquisa, porque o aluno ele corre atrás, , ele busca, além daquele conhecimento prévio que ele já tem, ele corre atrás, então ele se sente tão mesclado, tão inserido no contexto da proposta que ele, ele mesmo busca [...] porque realmente eles correm atrás, eles buscam, eles pesquisam.

Já o depoimento de E14 traz uma aproximação, tanto no sentido do que propõe o Programa como também revela o entendimento que a educadora tem sobre algumas formas de interdisciplinaridade abordadas por Santomé (1998) e Lopes (1999).

[...] Essa produção das sínteses é baseada toda na questão do tema transversal, como ele é abordado pelo professor dentro da sala de aula [...] como é que foi trabalhado durante toda uma semana, um período, o tema transversal,[...]então o professor ele busca trabalhar de acordo com o que esse aluno[...]consegue perceber esse tema transversal, quais são os conhecimentos que ele traz, e depois daquilo ele vai reproduzir[...]com as suas próprias idéias o que ele extraiu daquele tema transversal[...]Com os conteúdos articulados e como é que ele consegue depois perceber essa realidade, ele vai começar a transmitir os seus conhecimentos através da escrita [...] Aquilo que ele aprendeu, absorveu, e aquilo que já tinha [...] (E 14)

E10 explica o trabalho com as sínteses, a princípio, numa perspectiva equivocada do que seja uma proposta de trabalho integrado, sobretudo quando destaca que o trabalho com as sínteses não está no conteúdo específico (entendido como das disciplinas escolares). Destaca esta atividade como responsabilidade do professor orientador, que sabemos é o mesmo professor do conteúdo específico, ou melhor, das disciplinas. Posteriormente discorre em consonância com o discurso da proposta. Percebamos:

[...] isso não está no conteúdo específico, está no trabalho do PO, é quando o PO vai trabalhar esses temas [...] todas as situações problematizadoras o aluno, ele vai participando desses temas junto com o PO e a partir dos seus conhecimentos prévios eles vão elaborando situações, criando situações e inovando situações[...]diante daquele tema integrador que a gente tá trabalhando com ele, aí sim, quando ele formula, reformula[...] cria, recria, apresenta, ler, dá sua opinião[...] participa no sentido[...]de novas sugestões[...] é que o aluno vai ter situações para poder construir essa síntese integradora.. (E 10).

Outro estudo que também identificou uma compreensão imprecisa do trabalho interdisciplinar foi o de Brito e Viana Júnior (2008, p. 136), quando constatam em atividade de acompanhamento de uma equipe de formação de professores do Projovem que

o momento reservado (às atividades integradoras) era um espaço diferenciado, no qual não se pretendia o aprendizado de conteúdos, mas o foco principal era possibilitar unicamente uma aproximação dos professores com a vida dos estudantes, nas discussões desenvolvidas com os temas integradores.

Ao discorrerem sobre as sínteses interdisciplinares os educadores repetem muito que está legitimado via formações docentes no Programa, nos guias e manuais. Um ou outro foge dessa realidade, por exemplo, E1 que assim se posiciona:

[...] agora uma das questões que é mais solicitada, assim, nessa, nesse momento da síntese integradora e que a gente tem visto que tem sido o fato diferenciador dos núcleos que a gente participa é a oportunidade que a gente dá pra ele (o aluno) partilhar com o colega a ideia dele.E não ficar a síntese direta para o orientador ou o professor, ele direcionar aquele trabalho somente para o professor, uma via de mão única só na vertical, porque ele tá produzindo aquela síntese pra receber uma nota, fazer uma aferição. O grande diferencial desse contexto é o que fazer, como fazer com objeto dessa síntese, quando ele socializa esse pensamento dele, ele expressa pro lado, pro da frente, pro detrás, a gente vê que tem um ganho maior [...].

Interessante o depoimento do educador porque ele nos mostra em parte qual sentido vem sendo atribuído às sínteses numa visão prática para alunos e professores. Algumas vezes, é mecanismo para aferição de notas, o que não chega a ser uma novidade, pois está inscrito na proposta pedagógica que esta é uma atividade avaliativa, é um dos instrumentos de avaliação. A questão é que vista por esse lado, podemos compreender que as sínteses numa realidade prática, não condizem com os objetivos previstos para elas, mesmo que apenas E1 tenha abordado essa problemática, anteriormente em visitas à coordenação já

hávamos obtido dados semelhantes através de diálogo quando foi possível identificar que as sínteses são vistas algumas vezes pelos alunos como uma tarefa obrigatória que lhes credenciaria para receber a bolsa mensal no valor de R\$ 100,00(Cem reais).

Já E4 levanta, mesmo que timidamente, um problema na elaboração dessas sínteses pelos alunos que é a dificuldade de estes se expressarem via escrita. Segundo a professora, quando se expressam oralmente se saem melhor.

E13 fala das atividades como sendo as próprias sínteses. A impressão que passa é que ainda não absorveu a proposta, o que pode ser justificado pelo pouco tempo em que está no Programa, pois esse educador compõe aquele penúltimo grupo representado na Tabela 11. (vide p. 120).

Olha essas sínteses integradoras, geralmente ela ocorre durante a unidade formativa. Dependendo de cada unidade formativa, no final a gente pede para eles elaborarem a síntese integradora, pode ser uma redação, um desenho, ou um próprio trabalho, [...] um trabalho pra gente poder avaliar como é que eles absorveram o conteúdo do trabalho. A gente trabalha de várias formas: dando texto, passando filme, entrevistas e sugerindo outros autores [...] Mas, no final, realmente todos os alunos têm que elaborar uma síntese [...] (E13).

Por fim, constatamos que os educadores descrevem as sínteses e os procedimentos didáticos para a elaboração destas de forma similar. A concepção dessa atividade se apresenta em consonância com os objetivos elencados na proposta oficial.

4.2.2.1 O planejamento e a interdisciplinaridade

O Projeto Pedagógico do Projovem Urbano enfatiza os aspectos relacionados ao Currículo Integrado, o que já abordamos nesse texto, mas vale retomar um ponto no documento que trata de algumas escolhas conceituais feitas para fundamentar o currículo.

Alguns educadores esperam que um currículo integrado não tenha disciplinas distintas e se constituam unicamente pela análise de problemas vinculados ao cotidiano. No entanto, cada disciplina tem um modo específico de ver a realidade e o conhecimento desses diferentes pontos de vista é importante para que o jovem possa de fato construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social no mundo de hoje. A admissão dessas especificidades, porém, não implica separar, mas sim distinguir as contribuições de cada disciplina. (BRASIL, 2008, p. 64).

Nesse sentido, a proposta de integração não visa romper com as disciplinas; a interdisciplinaridade é vista como uma construção multidisciplinar, aquela que provém de um

diálogo entre as disciplinas no intuito de solucionar um problema, sem que haja uma modificação de conceitos e métodos.

No entanto, para a escolha das disciplinas que compõem o currículo, sobretudo as da dimensão da Formação Básica, ficam implícitos que foram utilizados os mesmos critérios de outros níveis e/ou modalidades de ensino, ou seja, foram escolhidas aquelas disciplinas da tradição escolar, e que apresentam conteúdos tidos como cientificamente corretos e socialmente relevantes (BRASIL, 2008).

Portanto, os educadores do Projovem não participaram da escolha de disciplinas nem dos conteúdos, porém estão operacionalizando o currículo. Para estes educadores sujeitos desta pesquisa, o planejamento coletivo é a condição primeira para a realização do trabalho interdisciplinar e interdimensional. Vejamos:

[...] Como o planejamento é feito de forma integrada é nesse planejamento que os professores juntamente com o especialista [...] a sua participação[...] Mesmo ele sendo especialista essa visão dele ou a especificidade da disciplina dele, ela tem que perpassar pelas outras disciplinas, assim como as outras disciplinas obrigatoriamente têm que fazer a inclusão da disciplina dele.(E1)

“Essa orientação pra que a gente trabalhe essa interdisciplinaridade de forma correta é discutida no planejamento”. (E2)

“Essa integração ela acontece de forma é... planejada, até porque no planejamento acontece justamente a interação entre os professores de todas as disciplinas”. (E 11)

Olha essa interdisciplinaridade, ela acontece de forma planejada, todos os sábados a gente tem um planejamento, certo? E esse planejamento a gente procura adequar todas as outras disciplinas [...], com um planejamento adequado para nenhuma dessas disciplinas fique do lado de fora. (E13)

“Ela acontece baseada num planejamento. Num planejamento, num estudo que se faz entre os professores, porque só se consegue essa interdisciplinaridade com esse planejamento[...]”. (E14)

Para Santomé (1998, p. 254), um planejamento nas propostas de Currículo Integrado visa “trabalhar com unidades didáticas integradoras (que) facilita a formação de grupos de trabalho entre professores de uma mesma escola, dado que o planejamento realizado sempre precisará da ajuda e de sugestões do resto do corpo docente [...]”

E ainda segundo Santomé (p. 254) “Ao trabalharem com este modelo integrador, professores e professoras se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos; convertidos em pesquisadores e pesquisadoras em suas salas de aula [...]”.

Neste caso, o planejamento tão enfatizado pelos educadores pode ser entendido como uma positividade nesse programa, ou seja, sem um planejamento coletivo seria inviável

a operacionalização desse currículo integrado. Identificamos, então, que são muitas as justificativas apoiadas no planejamento como um meio que favorece a prática interdisciplinar, o que nos remete a tratar de alguns aspectos do planejamento no Projovem.

O planejamento acontece de quinze em quinze dias, aos sábados. É escolhido pela coordenação ou direção local do Programa um espaço que contemple as necessidades para essa atividade, que seja amplo bem estruturado e com recursos didáticos. Ocorre em dois momentos. A princípio ficam alguns núcleos em uma sala e outros em outra, (divisão feita por conta do número de educadores). Nesse momento, o coordenador juntamente com os professores discutem as situações num aspecto mais geral e posteriormente são levantadas algumas questões mais direcionadas ao núcleo.

Concluída a primeira parte, os educadores se reúnem por núcleo, mas, permanecem na mesma sala; planejam e escrevem o plano, mas um plano direcionado para trabalho com o tema integrador, isto é, o que eles denominam de planejamento interdisciplinar é direcionado para esse tema, não havendo uma articulação clara com os conhecimentos disciplinares, pois o plano das áreas específicas fica mais sob a responsabilidade do professor especialista apoiado nos guias de estudos. Já o plano interdisciplinar é elaborado por todos e operacionalizado pelos professores orientadores de cada turma. Por fim, socializam as propostas com todos os núcleos.

Analisando a importância do planejamento para operacionalização do currículo integrado, os educadores concebem a interdisciplinaridade, no caso do Projovem no nível multidisciplinar, conforme esclarecem os depoimentos.

E6, ao expor a sua compreensão, nos leva a entender que compreende a interdisciplinaridade numa proposta que é descrita por Santomé (1998, p. 206-207) citando Richard Pring.

Como uma integração que correlaciona disciplinas, pois, “algumas partes de cada uma delas, para poder ser entendidas, precisam de conteúdos típicos de outras [...]. Assim, tratar-se-ia de coordenar as programações para facilitar mutuamente o trabalho em temas que dependem de conteúdos e/ou procedimentos próprios de outras disciplinas.

Vejamos o que disse o educador.

A gente lida muito com o planejamento na área de... matéria, qualificação profissional[...] aquele planejamento leva um pouco de organização, de matemática tem que fazer muito, é, muitos, vamos dizer muitos quadros de cálculos, e aí o professor de matemática já vem e já orienta a gente nesse sentido, entendeu? Para que a gente possa fazer um trabalho correto. (E6)

Alguns professores falam da interdisciplinaridade utilizando outras formas de integração propostas também por Richard Pring. Como através de problemas da vida cotidiana cuja compreensão e julgamento demandam conhecimentos, destrezas, procedimentos que são circunscritos a uma determinada disciplina.

E8, E10 e E12 são exemplos de educadores que concebem a interdisciplinaridade nessa proposta de integração em torno de uma questão da vida prática e diária. Em seus depoimentos citam as temáticas integradoras como aquelas que determinam as escolhas dos demais conteúdos para comporem os blocos de estudos. E10 explica claramente a sua concepção a seguir:

[...] A interdisciplinaridade acontece pelo seguinte fato [...] não é que nós enquanto orientador PO vamos fazer uma divisão de disciplinas tá? Então eu vou trabalhar a interdisciplinaridade eu vou mostrar pro aluno aqui eu vou trabalhar o Português, a Matemática, a Geografia, não! Mas nós vamos trabalhar situações problematizadoras para que o aluno perceba que dentro daquela problematização é possível estar a Matemática, é possível está nas Ciências da Natureza, Ciências Humanas [...] E quando ele percebe isso, aí sim ele tem uma concepção [...] do que é de fato esse estudo integrado entre as disciplinas.

Na análise sobre a interdisciplinaridade, o que evidenciamos foi que grande parte dos educadores entrevistados a concebem em consonância com a proposta oficial; no trabalho prático afirmaram partir de um tema integrador para iniciar a abordagem dos demais conteúdos curriculares.

4.2.3 Os guias e os manuais de estudo

Nas análises das percepções dos educadores, E4 e E7, ao identificarem o trabalho interdisciplinar a partir do trabalho com os temas integradores citam um recurso muito utilizado no Projovem que é o Guia de Estudo, em outras palavras, termo “o livro didático”. Eles não são os únicos a citar a importância desse recurso na operacionalização do currículo integrado, outros educadores também o citaram.

O Programa, o currículo, os livros, eles não são fragmentados... eles são todos interdisciplinares. Então, quando eu trabalho, por exemplo, capítulo 1 de Língua Portuguesa ou aquele texto [...] ele já vai abranger mais ou menos aquele tema que está proposto em Ciências Humanas [...], então ele já traz o material todo integrado, tá? (E3)

E7 a princípio esclarece que o livro didático no Projovem é chamado de Guia de Estudo, chamando a atenção para mudança de denominação.

[...] esse tema ele vem proposto no livro, que nós chamamos de guia de estudo, e assim em cima desse tema é que nós vamos trabalhar, por exemplo, a questão de ser jovem, [então é], nós vamos tentar adequar as áreas de conhecimento que já vem dentro do guia, então a gente vai tentar encaixar, o [que,] que de matemática a gente pode tá colocando pro tema, o que de Língua Portuguesa a gente pode estar trabalhando, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e assim sucessivamente. (E 7)

Já no Projeto Pedagógico do Programa, a utilização do livro didático é assim justificada:

O currículo formal está inscrito neste projeto pedagógico, nos Guias de Estudo e nos Manuais do Educador. A expectativa é que, seguindo um conjunto limitado (porém claramente estabelecido) de orientações formais, os educadores possam pôr em campo suas capacidades de trabalhar em equipe, com autonomia, e de criar situações de ensino e aprendizagem estimulantes e desafiadoras para os alunos. (BRASIL, 2008, p. 109).

Se fizermos a análise dessa proposta respaldados em autores como Lopes (2008) e Santomé (1998), constataremos que os livros, guias ou manuais,

como recurso educacional no desenvolvimento de currículos escolares nas salas de aula [...] condicionam as atividades educacionais realizadas e os processos e estratégias de ensino aprendizagem; estabelecem a forma e a seqüência das tarefas”[...]. (SANTOMÉ, 1998, p. 182).

Corroborando a análise da questão, Lopes (2008, p. 153) acrescenta: “O currículo escrito via livro didático oferece um roteiro que legitima seu discurso a tal ponto que ele fica vinculado à padronização de recursos, à atribuição de *status*, à standardização de exames”. Já para Apple e Buras (p. 31) “o livro didático talvez (seja) a personificação mais concreta daquilo que conta como conhecimento nas escolas”. Lopes finaliza atribuindo ao livro didático um papel de produtor de sentidos nas políticas curriculares, fazendo parte do processo de (re) contextualização destas.

Muitas das análises empreendidas, até então, serão consubstanciadas com as análises que serão feitas no próximo bloco que apresenta as percepções dos educadores sobre a formação inicial e a continuada oferecidas pelo Projovem e ainda a dupla função docente.

4.3 Os educadores e o currículo integrado: a formação e o trabalho docente

Iniciamos a abordagem sobre a formação em serviço e o trabalho docente citando a proposta do Projovem:

Uma proposta pedagógica como a do Projovem Urbano realmente exige grandes mudanças, tanto na gestão do sistema, quanto no núcleo e na sala de aula. É provável que os educadores que iniciam sua participação no curso não estejam

preparados para tantas mudanças, sendo necessário que sejam formados especialmente para isso, pois a formação tradicional costuma considerar o professor responsável pelo ensino que é caracterizado como mera transmissão de conteúdos. [...] (BRASIL, 2008, p. 137).

Essa justificativa de uma formação específica para os educadores proposta pelo Programa pode ser analisada a princípio no mínimo sob dois aspectos: Primeiro, para corresponder às expectativas desta proposta curricular “inovadora” só podem ser sujeitos também inovados, qualificados. Segundo, é preciso que esse educador se re-invente, dedicando-se às novas propostas, ou melhor, que esteja disponível para “diplomar-se” em Projovem Urbano.

No primeiro caso, podemos entender que a explicação se fundamenta nas necessidades que têm as reformas ou cursos ditos inovadores em habilitar recursos humanos para atuarem como garantidores dos objetivos dos cursos ou das reformas. (LOPES, 2002).

O segundo aspecto pode ser entendido como uma condição necessária para que o educador trabalhe com esse modelo curricular integrado, pois segundo Santomé (1998), uma das principais barreiras para o trabalho com o currículo integrado é a forte tradição que domina a formação de nossos professores no modelo curricular disciplinar.

Na visão de Fonseca (2006, p. 45), as formações para os educadores podem ser justificadas também pela

[...] complexidade das tarefas apresentadas para o trabalho docente (que) apontaria para a necessidade de uma formação inicial e continuada totalmente nova que contribuísse para a superação do fosso que a formação inicial do professor e o exercício de sua prática, principalmente diante das novas demandas educacionais provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, pela globalização da sociedade e pelas mudanças nos processos de produção.

Ilustramos com as palavras desse autor que a necessidade de novos currículos e metodologias na formação atual de professores não se restringe a particularidades, mas a uma necessidade global, visto que só mudando o processo formativo desses profissionais haverá reflexo dessa mudança nas práticas pedagógicas, sejam estas desenvolvidas no Projovem, no Ensino Básico, sejam na Universidade.

Em se tratando da formação dos educadores do Projovem, esta se apresenta com objetivos de cunhar uma identidade para esses profissionais; paralelo a isto, propõe também um deslocamento da sua identidade atual. Hall (2003, p. 39) aborda esse processo de descentramento, deslocamento de identidades, o que facilitará o nosso entendimento acerca desse processo no Projovem Urbano.

[...] A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.

[...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Partindo dessa abordagem conceitual de identidade como algo construído ao longo do tempo, como uma incompletude, um processo, é possível que o educador do Projovem, a partir de novos processos de formação e experiências docentes, tenha sua identidade deslocada, partindo do princípio de que esta não é fixa, mas possível de ser modificada a partir da necessidade que temos de sermos vistos pelos outros. Neste caso, o professor aceitaria esse processo de deslocamento de sua identidade de professor da educação regular para ser visto e valorizado como professor do Projovem.

E 11 se manifesta conforme o explicitado.

[...] Porque muita gente quer trabalhar no Projovem, mas o Projovem é um programa lindo, especial, mas quem já trabalhou nele, já tem aquela, uma gama de conhecimentos. [...] Digamos assim, “uma EJA”, a EJA, ela é um projeto que o professor vai dar sua disciplina e pronto. É uma inclusão social? É! Mas o Projovem ele tem a peculiaridade dele, diferenciado. Quer dizer essas formações, elas trabalham justamente preparando esse professor, pra que ele também venha pra sala de aula com um olhar diferenciado pra aquele aluno que ele vai trabalhar e o conteúdo também.

Nas suas colocações, a educadora cita as formações como mecanismos de formação dessa identidade de Professor do Projovem. As palavras de E11 direcionam para a análise das percepções dos educadores sobre as formações inicial e continuada oferecidas por este programa.

Pois bem, o Programa de Inclusão de Jovens atribui às suas formações grande significado para o trabalho docente, para a operacionalização do currículo integrado.

A formação inicial dos educadores do Projovem Urbano antes do início do curso tem duração de 160 horas, sendo 96 presenciais e 64 não-presenciais. A formação continuada dá prosseguimento a esse processo com 216 horas, organizada em 3 horas semanais de estudo destinadas basicamente a discutir e encaminhar questões de prática surgidas durante implementação do programa. (BRASIL, 2008, p. 103).

Ainda segundo a proposta oficial, essas duas modalidades de formação visam à construção de uma identidade de educador que seja um perito na área de sua formação dominando conceitos e metodologias; um educador reflexivo que pensa e repensa sua prática; um cidadão atuante na sua comunidade. (BRASIL, 2008).

4.3.1 A formação inicial e continuada oferecida pelo Programa

A formação de professores no Brasil vem sendo tratada sob duas modalidades: a formação inicial – aquela oferecida na graduação nos cursos de licenciatura, e a formação continuada – como aquela formação permanente na vida dos professores.

O Plano Nacional de Educação aborda esses processos formativos dos educadores da seguinte forma:

- ◆ A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior [...], onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que seja necessário.
- ◆ A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2006, p.102).

Porém, o Projovem utiliza os termos formação inicial e continuada com significados relevantes para a sua proposta pedagógica. O texto oficial enfatiza e reconhece que os seus educadores que já fizeram suas formações iniciais e que já participaram de formação continuada em outros espaços de atuação profissional. Contudo, discorre sobre as formações da seguinte forma: “as dimensões inicial e continuada assumem características peculiares e deverão apoiar-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o aluno/professor como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática.” (BRASIL, p. 138).

Em síntese o que propõe como formação inicial é um curso intensivo para os educadores, antes de estes assumirem as turmas; tem duração de 160 horas, divididas em 96 presenciais e 64 não presenciais. O objetivo é que os educadores se apropriem das concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam o seu Projeto Pedagógico Integrado.

Quanto à formação continuada, esta é oferecida para o educador durante a sua permanência no Programa; tem uma carga horária de 216 horas e como propósito possibilitar ao educador uma prática reflexiva ao, se apropriar dos conhecimentos gerados na dinâmica da sala de aula que, permitem posteriores redirecionamentos.

Para as análises das percepções dos educadores quanto às formações oferecidas pelo Programa, consideramos as duas posições que mais se destacaram nas respostas dos educadores. Na primeira, aparece uma visão positiva dos educadores, pois estes se posicionam de forma consoante com as previsões do texto oficial; já a segunda demonstra uma intenção

de refocalizar essas formações no sentido de que não estando satisfeitos com elas buscam meios para contestá-las.

- **Visão positiva**

As concepções que ilustram uma positividade às formações no Projovem podem ser reagrupadas pelos motivos que levaram os educadores a percebê-las assim. Por exemplo, E8, E11, E13 e E14 abordam as formações na mesma perspectiva do Programa; o discurso pedagógico é recontextualizado tal qual os seus pressupostos.

É com certeza tem que ter um treinamento inicial pra gente ficar a par do que é o Programa, em si. Então a gente não pode chegar num programa desses e entrar com a cara e a coragem a gente tem que ter realmente uma preparação, pra gente poder lidar com outras situações que é previsível ao nosso cotidiano. Então as formações, elas vêm realmente para dar um suporte técnico pra gente, um suporte filosófico. (E 13).

Essas formações pra mim é um momento de aprendizagem de grande pertinência. Porque é ali que a gente começa a perceber, como é que vai se dar essa integração, como é que a gente vai poder trabalhar a questão dos temas transversais do tema integrador com o aluno, então é nessas formações que a gente começa a se habilitar [...] se apropriar de conhecimentos pra trabalhar todo o conteúdo do Projovem, né? [...]. (E 14).

Outros atribuem valores às formações por estas lhes possibilitarem uma complementação pedagógica, uma vez que em suas formações acadêmicas ou técnicas não foram desenvolvidas certas questões mais relativas à didática. Apontam-na também como uma oportunidade para reverem e mudarem suas práticas antes mais direcionadas ao ensino via currículo disciplinar.

A perspectiva apontada como a possibilidade de uma complementação pedagógica é citada por E12, que nos convida a tratar brevemente sobre a dimensão do conhecimento profissional conforme Grillo (2002).

O conhecimento profissional docente é resultado de uma mescla de diferentes tipos de conhecimento, originários de vários eixos, como: das disciplinas científicas; das disciplinas relacionadas ao campo educacional; das experiências da prática pedagógica; das didáticas específicas. Cada eixo tem sua existência justificada no fazer do professor. Por exemplo, as disciplinas estão relacionadas ao conhecimento específico a ser ensinado, assim, dizem respeito à área de formação do professor, que no caso do Projovem Urbano é o conteúdo tratado pelo professor na condição de especialista. As disciplinas ligadas às questões sobre ensino- aprendizagem são fundamentais para uma prática mais coerente e reflexiva porque articulada às experiências pedagógicas e as didáticas culminam naquilo que E12 tanto busca a esse respeito assim disse a educadora:

[...] Olha, eu, como atuava somente como engenheira agrônoma, eu não tinha é, experiência como professor assim, na realidade de educador, então a formação é de fundamental importância principalmente, acredito, para os qualificadores. A gente até sabe o conteúdo, mas a gente tinha aquela dificuldade de expressar, eu particularmente tinha essa dificuldade, [...] tanto que hoje em dia eu estou fazendo um curso de formação pedagógica, eu comecei a ver que com o passar do tempo, eu precisava melhorar para que eles (os alunos) entendessem [...].(E 12).

Para E2 as formações

são de fundamental importância porque nós que somos habilitados em uma determinada área, nós temos o vício de... só olhar pra aquilo dali, então essas formações além de estar reciclando o professor elas dão pra nós um novo leque pra que a gente possa trabalhar essa interdisciplinaridade. [...].

Outros educadores, em seus depoimentos, levaram-nos a entender que a proposta do Projovem, a sua estrutura causa certo enquadramento de alunos e professores. Na acepção de Bernstein (1996), os conceitos de classificação e enquadramento são definidos por ele no caso do primeiro como relacionada a fronteira entre as disciplinas. Nesse aspecto já ficou evidenciado que propondo um currículo integrado já estaria implícita na proposta uma fraca classificação. Em outras palavras, é uma proposta que visa ao diálogo entre as áreas curriculares. Em contrapartida o conceito de enquadramento assume forte significado na perspectiva do currículo do Projovem.

Quanto ao o enquadramento, trata dos níveis de controle na prática pedagógica. No contexto do Projovem, atinge educadores e alunos, pois as possibilidades de intervirem na forma de transmissão são mínimas; o controle sobre a seleção, a organização e o ritmo da transmissão, ou melhor, das relações pedagógicas, *a priori*, é definido e inscrito nos manuais e guias de estudo. Alguns depoimentos revelam essa realidade a iniciarmos por E6.

Essas formações, elas são muito importantes pra gente. É, no meu caso eu qualificador que atua mais na área técnica, [...]. Então é importante pra mim porque a gente vai se integrando, entendendo mais a entrar nos eixos do que o Projovem quer do professor [...].

“[...] quando a gente vai fazer as formações, a gente é preparado para lidar com esses dois tipos de situação, tanto para o especialista quanto para o PO. Mas tudo bem planejadinho, o horário todo certinho”[....]” (E 13).

“A gente trabalha seguindo a linha [...].” (E 9)

[...] “O nosso material já vem de forma bem trabalhado, pra quando a gente chegar só colocar em prática [...]” (E 13).

É a gente passa por uma qualificação para trabalhar no Projovem, até porque o currículo pra gente trabalhar no ensino fundamental é totalmente diferente [...]. Em cada unidade nós temos uma formação pra gente poder trabalhar numa outra unidade porque no começo a gente já pega toda a unidade[...] pra gente saber como[...]trabalhar naquela unidade como vamos desenvolver o nosso trabalho.(E5)

- **Visão negativa**

Os relatos de insatisfação com as formações foram feitos pelos educadores E1, E3, E9 e E10. E1 faz toda uma explanação em seu depoimento chegando inclusive a contemplar as falas dos demais educadores. Ele inicia ressaltando a importância de uma formação para um bom desempenho docente, uma vez que o educador que participasse de uma boa formação planejaria melhor suas aulas e também teria melhores condições de operacionalizá-las. Posteriormente contesta os conteúdos das formações, diz que são conteúdos mais teóricos e que não são abordadas sugestões metodológicas para o trabalho na sala de aula. Por fim, cita os recursos didáticos utilizados pelas formadoras como recursos “péssimos”, inferiores aos que os educadores precisam para operacionalizarem o currículo integrado.

Essa observação do professor sobre os recursos didáticos é muito pertinente, pois se o Programa se diz inovador, com uma proposta curricular que visa contemplar três dimensões humanas, deve-se esperar que haja uma preocupação por parte da gestão com os recursos didáticos tanto para o trabalho nas formações quanto nas aulas propriamente ditas. O que nos pareceu foi que esses meios não são fornecidos a contento nem para o educador nem para o formador.

Os demais educadores se pronunciaram nesse sentido também, havendo um aspecto diferenciado nos depoimentos de E3 e E9; ambos estão no Projovem desde sua fase inicial em 2005 e 2006, portanto, conhecem a proposta há mais tempo, o que os leva a tecerem uma crítica comparando as formações no Projovem versão inicial e no Projovem Urbano. Dizem que anteriormente as formações agregavam conhecimentos hoje são repetitivas e retrógradas; tornaram-se uma espécie de tarefa a ser cumprida por exigência do Programa.

E10 embora tenha sido citada junto aos educadores que veem a formação como negativa vale acrescentar que a sua posição nesse ponto é em relação à formação continuada, pois cita a formação inicial assim:

[...] Agora a formação inicial é importante, porque é na formação inicial é que você de fato, teoricamente tem que ler, tá? E conhecer a proposta do Projovem e saber qual a metodologia vai ser trabalhada e como deve ser trabalhada, então a formação inicial ela se processa nisso[...] de você ter o conhecimento das diretrizes, conhecimento da proposta do Projovem da metodologia de trabalho e os professores têm que saber isso. Ele só pode construir esse conhecimento todo na inicial. (E10).

Ao tratar da formação inicial, E10 é muito objetiva, recorre aos aspectos fundamentais que justificam uma proposta de uma formação prévia para educadores que irão trabalhar com qualquer proposta pedagógica; a aquisição desse conhecimento é de

fundamental importância para o bom desempenho do curso. Constatamos que a professora recontextualizou o discurso do Projovem recorrendo a outros anteriormente já incorporados.

Contudo, os processos de formação inicial e continuada visam, sobretudo, preparar o educador para o exercício da dupla função docente: a de professor especialista e a de professor orientador, isto para o educador da formação básica como já discorreremos neste texto.

4.3.2 A dupla função docente

Para tratarmos da dupla função docente, daremos antes um enfoque em uma situação vivida por um número significativo de professores no Brasil que é a sobrecarga de trabalho; muitos chegam a trabalhar três períodos diariamente o que resulta numa carga semanal de aproximadamente 60 horas. Vemos como determinantes para que esses profissionais da educação se encontrem na contramão de suas condições físicas o que discute Nacarato et. al. (1998). Este afirma que o professor é um trabalhador assalariado tanto, na rede pública quanto na rede privada de ensino, além disso, tem contado com perdas salariais e rebaixamento de salários, o que os tem levado à procura de meios não mais de equilíbrio financeiro, mas, ultimamente para sobreviver mesmo.

Se, por um lado, a jornada de trabalho se efetiva em três períodos (manhã, tarde e noite), acrescenta-se a esta os horários que seriam de descanso e lazer para aquelas atividades não circunscritas à sala de aula, tais como: planejamento, elaboração e correção de atividades avaliativas entre outros. E no grupo de educadores do Projovem que participaram da pesquisa que corresponde a 57% *de professoras* podemos identificar mais um item nessa sobrecarga de trabalho que são os trabalhos “domésticos”, incluídos os afazeres de dona de casa, cuidados e atenção com filhos e companheiros.

No caso do Projovem, como apresentado no item que trata da caracterização dos educadores, ficou evidente que estes profissionais já vivem essa situação, articulada a outra proposta pelo Programa que é a dupla função docente: a de especialista e a de orientador.

Essa dupla função nos remete de início a alguns questionamentos. Primeiro, exercendo dois papéis os educadores não se sentiriam divididos? Segundo, como fica a distribuição dos tempos pedagógicos para o trabalho de especialista e de orientador? Ela satisfaz às necessidades dos educadores?

O Programa trata da dupla função docente como uma estratégia metodológica na execução do currículo integrado, que tem como princípio fundamental a integração de três dimensões. Para a prática curricular, se faz necessário, conforme proposta (BRASIL, 2008, p. 117),

que todos os educadores de cada núcleo, em todos os momentos, dirijam seus esforços no sentido de articular as três dimensões do currículo. No entanto, a possibilidade de promover essa articulação é maior quando os educadores se encontram no exercício das funções de professor orientador ou de coorientadores [...]

Vejamos que a proposta para o trabalho se organiza nesta perspectiva dupla, objetivando que na prática ocorra a integração. Para isso, como vimos anteriormente, a função de PO é que possui melhores condições de articular as dimensões. O próprio discurso oficial é reconhecedor das dificuldades de trabalhar com o currículo integrado com educadores formados em uma estrutura disciplinar, então, propõe para o especialista (professor de disciplina) o papel de orientador de aprendizagem.

A dupla função é, também, justificada pelas peculiaridades do Programa, sobretudo por sua perspectiva inclusiva, quando as diferentes dimensões dos seres humanos devem ser levadas em consideração. “Por isso, o educador precisa ir além da condição de especialista em uma disciplina ou campo do conhecimento; deve ser um educador no sentido mais amplo da palavra, capaz de fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos”. (BRASIL, 2008, p. 139).

Concordamos com a proposta de que o educador deve ser aquele profissional que articula, faz a mediação dos conhecimentos disciplinares teóricos com os conhecimentos provenientes de vivência prática, sociais, emocionais, entre outros. Apenas questionamos: Por que professores especialistas e professores orientadores? Por que não só educadores do Projovem?

Para essa análise partimos de três posições em que se colocaram os entrevistados. A princípio, alguns demonstraram que a sua percepção dessa dupla função vai ao encontro dos objetivos da proposta oficial. O segundo grupo deixa evidente que a proposta do duplo papel fica de certa forma comprometida devido a sua herança tradicional de formação e ainda a sua experiência docente acumulada também no sentido de uma prática linear.

A terceira concepção pode ser ilustrada pelo seguinte depoimento de E2.

[...] Na verdade essa dupla função ela deve ser exercida não só no Projovem, mas em cada dimensão em que o educador trabalhe [...] ele é preparado pra isso ele, tem disciplina pra isso. Então a função social do professor ela é muito importante; no Projovem ela se torna mais importante ainda [...] mas na verdade o professor especialista e o professor orientador que acaba sendo o mesmo profissional, ele tem

que conciliar essas duas possibilidades para que ele possa contemplar as necessidades do Programa.

O educador traz uma justificativa para a dupla função, não no sentido de uma defesa a separação, mas apresenta elementos subjacentes aos saberes docentes para uma prática articulada dos conhecimentos de ordem teórica e prática, o que não deve ser visto como uma divisão do educador, mas que este deve zelar pela integração dos conhecimentos para uma formação mais completa dos jovens.

Sobre essa questão recorreremos ao pensamento Grillo (2001). Quando este fala de um sentido de totalidade da docência, entendemos que o professor realiza suas práticas pedagógicas sob dois aspectos: o teórico e o prático. Assim, deve ultrapassar um fazer técnico resumido a dar aula de uma determinada área do conhecimento e ampliar a sua prática de forma a contemplar uma reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades.

Portanto, nesse contexto, o sentido de globalidade, “resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento com caráter de provisoriedade” (GRILLO, 2001, p. 78), requer não apenas a dimensão do conhecimento profissional do educador, mas de outras dimensões, pois

a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é o resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. (GRILLO, 2001, p. 78).

Como não ficam evidentes esses aspectos na proposta do Projovem, acreditamos que essa dupla função, ao mesmo tempo em que pode ser importante para a integração curricular na perspectiva do Programa, pode também se revelar prejudicial à proposta, pois um mesmo sujeito dividido, ora ele se reconhece e atua como especialista em uma das áreas do conhecimento, ora se vê com a responsabilidade de realizar o trabalho de orientação interdisciplinar. Nesse sentido, alguns educadores deixaram transparecer que cada uma das funções, é uma função diferente, pois eles precisam se posicionar de maneiras distintas.

Analisando alguns dos depoimentos, vamos encontrar elementos já discutidos segundo as concepções de Santomé (1998) e Lopes (1999).

Por exemplo, verificamos que prevalece para esses educadores a forte tradição disciplinar que vem se firmando nos cursos de formação de professores e também as suas experiências docentes são disciplinares. Isso tudo traz implicações no momento em que esses sujeitos se veem responsáveis pela operacionalização de um currículo integrado.

Desse modo, percebemos que há uma dificuldade para os educadores, principalmente porque precisam se perceber nessa dupla função. Entretanto, fica evidente que o trabalho com os temas integradores, a orientação interdisciplinar possibilita a eles novas relações pedagógicas entre professor e aluno. Foi dito que o trabalho de orientação interdisciplinar favorece uma relação mais humanizada, dialógica e horizontal. Isso confirma o que Santomé (1998) discute quando trata das críticas ao modelo curricular integrado e às vantagens de um currículo integrado.

O currículo integrado possibilita ao grupo e professores responsáveis por sua operacionalização melhores condições para “enfrentar os desafios de uma educação libertadora [...] capazes de comprometer-se com ideais políticos e morais e para ajudar a humanizar as sociedades atuais.” (p. 254).

Em relação às vantagens da dupla função, só as identificamos em alguns dos depoimentos, quando alguns educadores mesmo reconhecendo suas tendências para o trabalho com os conteúdos de sua área específica, se dizem recompensados através de suas aulas de orientação interdisciplinar, o que pode ser conferido nos depoimentos de E8 e E7.

Eu creio que no início, a função de especialista ela se sobrepõe, porque a gente vai pra uma questão de adaptação, mas com o passar do tempo, a gente, eu acho que até às vezes a de orientador ela sobressai, pela necessidade do Programa. Na situação do Projovem Urbano eu sinto mais ou menos assim, pode ser contraditório, mas eu sinto mais motivado pra dá aula como orientador, a orientação motiva mais a trabalhar (E 8)

Bem, eu acho, [...] que (as funções) ficam equivalentes porque como eu te falei, chega um momento em que ambas acabam-se entrelaçando que você acaba até tendo essa dificuldade de separar, o especialista do PO, né? Atividade de orientação. [...]. É um momento de você estar a mais com a sua turma de orientação, de você está conhecendo os teus alunos, então a gente tem uma relação de proximidade muito grande com esses meninos a tal ponto de você olhar um aluno e você saber se ele está bem, se não está e isso eu acho legal, muito bacana, essa relação mais humanizada que acontece. (E7)

O que sinaliza E7 para a relação professor-aluno, Grillo (2001, p. 80) consubstancia dizendo que

a interação que se estabelece entre professor e aluno tem sempre um caráter de reciprocidade, e marca um clima vivido na classe. Implicitamente, traduz o entendimento que o professor e o aluno têm dessa relação: predominância de apoio afetivo, técnico ou cognitivo; uma relação solidária, prazerosa ou desafiadora.

Alguns educadores se dizem insatisfeitos com a distribuição da carga horária de aula para o trabalho do especialista; alegam disporem de poucas horas para trabalhar o conteúdo de sua disciplina. Nesse mesmo sentido é que vemos como preocupante a divisão das funções docentes em especialistas e orientadores.

Para finalizar as análises sobre a dupla função docente, retomamos os depoimentos de E7 e E8, que diferente de muitos dos entrevistados, estes educadores dizem que as suas funções de especialistas e de orientadores se entrelaçam, que fica difícil separar o especialista do orientador. A constatação é oportuna, pois não podemos conceber um currículo integrado como aquele que propõe a fragmentação dos seus educadores, se assim o fizermos, não será apenas uma fragmentação dos conteúdos, mas também dos sujeitos. Esses educadores demonstram ainda que, mesmo que uma proposta de um trabalho integrado encontre suas dificuldades, na prática não podemos dizer que é impossível operacionalizá-lo, pois, ainda que não havendo uma compreensão da proposta por todos os educadores, é uma proposta válida e em construção para alguns educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, e conforme tratado na metodologia, a princípio recorremos a Bachelard (1996) para termos maior clareza acerca do processo da construção de um trabalho desta natureza, considerando as implicações que lhes são próprias, de modo que perpassamos pelas impressões primeiras até chegarmos a um conhecimento mais verdadeiro do objeto.

Para tanto, no seu percurso muitos foram os conceitos discutidos, como os de currículo, políticas de currículo, juventude, e um conceito central que foi o de currículo integrado. Para estas considerações finais, retomamos alguns dos mais significativos, iniciando a discussão pela juventude como foco das políticas públicas, considerando que o currículo integrado, pensado e definido pelo Projovem é justificado, sobretudo pela necessidade de atender às especificidades do seu público-alvo que são os jovens que tiveram direitos sociais negados, vivendo vulneravelmente, passíveis de se envolverem em crimes, com as drogas, doenças, entre outros.

Em se tratando de uma parcela da população brasileira vivendo essa fase geracional, foi possível constatar que a criação de uma política voltada para o segmento juvenil, a princípio é resultado de orientações mais amplas não circunscritas ao nosso país. As orientações, com ênfase nesse início do século XXI, sugerem que as ações para o público jovem precisam estar articuladas, não mais resumidas a educação, emprego, saúde, etc, mas estendê-la a outros aspectos que possam torná-las uma política de caráter mais abrangente para a juventude.

Assumindo essa configuração, as políticas públicas para a juventude devem trazer em sua composição as questões da educação, do emprego, da saúde, segurança e ainda acrescentar o envolvimento político, cultural, cidadão e o espírito empreendedor. Nesse sentido, com todas essas questões e desafios postos para as políticas e programas para o segmento juvenil, aqui delimitado ao caso brasileiro, foi possível entendermos que o currículo integrado do Projovem Urbano foi constituído na perspectiva de contemplar essas necessidades.

Porém, não podemos deixar sem registro que o discurso curricular de uma concepção de educação, ou num caso mais específico, de um programa, se dá por processos de recontextualização, independentemente se os sujeitos envolvidos na proposta ou responsáveis pela sua operacionalização o compreendem tal qual foi proposto, ou submetendo-o a outra forma de leitura e interpretação resultante de uma negação daquela

forma prevista no discurso oficial do Programa, escolhendo, portanto, outra dinâmica de trabalho de acordo com os interesses e concepções vigentes no espaço de implementação, ou seja, na escola.

O currículo integrado como uma concepção curricular é apresentada por muitos autores como aquela que possibilita a organização dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas de forma mais articulada e flexível; a sua forma de organização pode ser através da correlação de disciplinas, por temas, questões da vida prática, entre outras. Não diferente do currículo disciplinar, esse modelo também é passível de questionamentos; é preciso certa atenção, pois, por vezes ele é tratado como um *slogan*, com um discurso que se sustenta através de outros já anteriormente legitimados, mas com uma prática tão tradicional e exclusiva quanto a de um currículo técnico.

Constatamos também que um currículo integrado ou interdisciplinar é um currículo que não rompe com as disciplinas. Tanto os autores estudados quanto as propostas oficiais de currículo, PCNs, Diretrizes para EJA e o PPI do Projovem Urbano trazem certa estrutura disciplinar, o que vai ao encontro dos argumentos em defesa de um currículo integrado, tais como: o reconhecimento da importância das ciências e suas metodologias, próprias para resolver determinados problemas, uma vez que nessas soluções um único conhecimento não daria conta; as razões de base psicológica que contemplam os processos psicológicos, o papel da experiência na aprendizagem e ainda os processos pelos quais passam os sujeitos durante a aprendizagem; e as razões de ordem sociológica para as quais os sujeitos têm diferentes visões da realidade e se reconhecem como sujeitos históricos participando com responsabilidade e crítica dessa realidade.

Nas Políticas Curriculares Nacionais, o discurso pela integração também é visível, embora numa estrutura disciplinar seja prevista uma integração dos saberes por intermédio dos temas transversais, tanto no Ensino Fundamental quanto para o EJA. Essas perspectivas interdisciplinares nessas políticas estão de acordo com as necessidades formativas dos sujeitos tão requeridas na contemporaneidade, na sociedade global.

Quanto à análise do currículo integrado do Projovem Urbano na perspectiva do discurso oficial, identificamo-lo como um discurso curricular híbrido apresentando elementos das concepções curriculares: tradicional, críticas e pós-críticas. Entretanto, na nossa análise enfatizamos os aspectos identificados em relação à concepção de Santomé que traz argumentos que justificam a necessidade da adoção de um currículo integrado para uma educação que se proponha a formar pessoas para responderem às necessidades do mundo atual.

Já com as análises das percepções dos educadores sobre esse currículo, foi possível constatar que a proposta de um currículo integrado já traz na sua apresentação uma positividade para a comunidade educacional, aí incluídos, professores, alunos e demais profissionais envolvidos (LOPES, 2002).

O currículo integrado do Projovem Urbano se propõe com uma fraca classificação e também um fraco enquadramento, porém é um discurso pedagógico recontextualizado do nível nacional para o escolar. Na escola chega aos educadores já carregados de uma positividade, justamente, por vir legitimado via discurso de integração que há décadas vem se firmando na comunidade educacional. Assim, portando essa credibilidade, acaba sendo concebido pela maioria dos educadores entrevistados como aquele capaz de promover a inserção social dos jovens nas dimensões a que se propõe.

Em relação à interdisciplinaridade, ela acontece segundo os sujeitos da pesquisa via um planejamento coletivo quando são discutidos os temas integradores e as propostas de atividades que levam a essa integração. O tema integrador assume o eixo central da interdimensionalidade e da interdisciplinaridade. Durante os depoimentos, pouco foi falado sobre o diálogo entre as disciplinas; o centro da discussão ficou para o trabalho dos professores orientadores com as atividades seqüenciadas através das quais, no término da unidade didática são produzidas as sínteses interdisciplinares. Os guias de estudo, como recurso didático, facilitam a integração, fornecendo aos educadores uma espécie de roteiro, com tudo programado, articulado, segundo alguns, pronto para pôr em prática.

Embora se apresentando num modelo integrado, o currículo analisado carrega alguns elementos que contradizem o seu discurso. Por exemplo, percebemos nele um forte enquadramento em relação aos alunos e professores, numa série de questões, como os manuais do educador, os guias de estudo e a sistemática de avaliação. Traz ainda duas modalidades de formação para os seus educadores, objetivando prepará-los para que desempenhem as suas funções docentes. Mesmo com uma formação acadêmica, o educador faz uma formação inicial, que, como o próprio texto oficial diz: diplomam-se em Projovem Urbano.

Essas formações visam também à preparação do educador para dupla função que é a do especialista e a do orientador. Sobre essa dupla função verificamos que os educadores exercem esse trabalho duplo com muito entusiasmo. O momento da orientação traz uma satisfação aos especialistas porque estes têm nessas aulas oportunidades de discutir outras questões de vida, outros conhecimentos diferentes daqueles das suas áreas específicas do currículo (das disciplinas).

Mesmo recebida de forma positiva por boa parte dos educadores, essa dupla função pode ser revelada a partir de um olhar mais crítico como mais uma forma de fragmentação. E, que neste caso, não seria mais só do conhecimento, mas também do educador que ora se vê como especialista, com um trabalho técnico, trabalhando conceitos de sua área do conhecimento, ora como aquele educador companheiro e afetuoso que dá e recebe atenção e carinho.

Convém ressaltarmos que o discurso curricular do Projovem Urbano tem seus pontos positivos e negativos. Assim, entendemos como algo positivo a sua proposta de organização curricular que contempla o modelo integrado, e com base nos autores que deram sustentação teórica a este estudo, acreditamos que ele possa ser concebido como uma tentativa de se trabalhar o conhecimento escolar através de uma metodologia mais flexível, embora alguns conceitos estejam confusos ou ainda contraditórios.

De acordo com o dito anteriormente, verificamos que, na operacionalização do currículo, são orientadas algumas práticas em desacordo com a proposta defendida. Entretanto, para os educadores, o que poderia se configurar um enquadramento termina lhes trazendo alguns benefícios. Pelos relatos, constatamos que estes educadores usufruem das oportunidades ofertadas via esse currículo integrado para desenvolverem práticas pedagógicas mais articuladas e dinâmicas, o que só foi possível no Projovem segundo relatos de alguns.

Por fim, concluímos que o nosso estudo ainda se ressentia de muito entendimento e de explicações. As questões que levantamos e tentamos responder continuarão abertas para se constituírem em novas pesquisas. Enfim, esta pesquisa representa uma contribuição para os estudos sobre o currículo, currículo integrado e o currículo dentro de uma política nacional de inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. In: BRASIL. Coleção Educação para Todos. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores).

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico** – classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOLÍVAR, Antonio (Org.); Grupo de Pesquisa Force. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Coleção Educação para Todos. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea (1996 – 2004), Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394; Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172 e legislação correlata e complementar. 3. ed. Bauru: EDPRO, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. **Agenda do Estudante**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano. Brasília, 2008.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília. MEC/SEF. 1997

_____. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária PROJOVEM**. Brasília 2005. Disponível em: <<http://www.1pp-uerj/forumeja/documentos/projovem.pdf>>. Acesso em: abr. 2007.

_____. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008. Disponível em: <[http://www.secj.pr.gov.br/arquivos/file/projovem% 20 urbano](http://www.secj.pr.gov.br/arquivos/file/projovem%20urbano)>. Acesso em: jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para e educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. 2002.

BRITO Ana Ruth; VIANA JÚNIOR, Geraldo S. O Currículo no Projovem: interdisciplinar ou integrado? In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (Orgs.). **Juventudes e formação de professores**. O Projovem em Fortaleza. Fortaleza. Edições UFC, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: dez. 2010.

FIORENTINI, Dario et. al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et.al. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Crise da modernidade e formação de professores: a pedagogia das competências. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org). **Políticas educacionais e (re) significando o currículo**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 26, n. 92, edição especial, out/2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Apresentação. In: APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetla. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

GRILLO, Marlene. **O professor a docência: o encontro com o aluno**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA(IPEA). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. organizadores: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs.). – Brasília, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Disponível em: <<http://www.senac.br>>. Acesso em: abril 2010.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. II.

MELO Maria Alice. A investigação como eixo da formação de professores. In: SOUSA, Antônio Paulino de. **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Brasília, 2006.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MARTINS, Talita de Jesus da Silva. A qualificação profissional no Projovem sob a óptica dos egressos. In: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (Org.). **Palavra de jovens sobre o Projovem: estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, José Cursino Raposo. **Indicadores de São Luís**. Disponível em: <www.nossasaoluís.org.br>. Acesso em: nov. 2010.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió, EDUFAL, 2001.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; Carvalho, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia et al. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; ARAÚJO, Kelle Christina Queiroz. O Projovem como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre a elevação escolaridade de jovens. In: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (Org.). **Palavra de jovens sobre o Projovem: estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

NOVAES, Regina. Trajetórias Juvenis: desigualdades sociais frente aos dilemas de uma geração. In: BRASIL. **Textos Complementares para Formação de Gestores**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo, Cortez, 2004.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p.7-21, jan./abr. 2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia et al. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Globalização e Políticas Educacionais: (re)significando o currículo**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org). **Políticas educacionais e (re) significando o currículo**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

PIRES, Marcia Gardenia Lustosa. **A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital: estudo a partir do Projovem**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza. Disponível em: <www.teses.ufc.br>. Acesso em: dez. 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALES, Celecina de Maria (et. al.). Reestruturação produtiva, trabalho e desemprego juvenil no Brasil na década de noventa. In: DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Entre o Sonho e a Realidade: educação e perspectivas de trabalho para os jovens**. Fortaleza: Tropical, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO LUÍS. **Documento de apresentação do PROJovem**. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. **O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFC, 2009.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: CPP, 2002.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SOUZA, Adriana Maria Nazaré de. **Currículo Integrado e Proeja: por uma outra educação do trabalhador**. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br>. Acesso em nov. 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. **A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental: os PCNs**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses>. Acesso em: 02/2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), Faculdade de Educação. Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, Luiz Eron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Ponto Alegre: Sulina, 1996.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor – pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et.al. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA CADASTRAL DOS EDUCADORES DO PROJÓVEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO

PESQUISA: CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJÓVEM URBANO: do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa.

MESTRANDA: ROSA MARIA PIMENTEL CANTANHÊDE

• **DADOS PESSOAIS**

1 – Em relação a sua idade, em qual faixa etária você se enquadra?

20 e 25 anos

26 e 30

31 e 40

mais de 41

2 - Sexo

masculino feminino

3 – Estado Civil.

4 Tem filhos? Quantos?

5 – Situação de moradia:

Própria Alugada

• **DADOS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAIS**

6 – Qual a sua formação acadêmica? Quando se formou?

7– Quantos anos você tem de docência, de modo geral?

8 – Quais suas experiências anteriores? Atuou em quais níveis e/ou modalidades de ensino? Com qual tem mais afinidade?

9– Quando iniciou no Projovem ?

10 – A qual núcleo pertence?

11 – Qual especialidade do currículo (disciplina) trabalha no Projovem?

12 – Exerce outra ocupação profissional além de professor do Projovem?Qual? Tempo dedicado a mesma?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO

PESQUISA: CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJovem URBANO: do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa.

MESTRANDA: ROSA MARIA PIMENTEL CANTANHÊDE

- 1) Qual a sua percepção do currículo integrado do Projovem que traz as dimensões: Formação Básica (ensino fund.), Qualificação Profissional e Participação Cidadã? Organizado desta forma esse currículo cumpre as finalidades do curso que é promover a inserção social dos jovens no âmbito da escola do trabalho e da participação cidadã?
- 2) Quanto à interdisciplinaridade proposta, como acontece, considerando que o Programa trabalha com especialistas das áreas do conhecimento?
- 3) Para promover a articulação interdimensional (3 dimensões do currículo) são propostos eixos estruturantes (situação problema, tema transversal). Como você avalia a forma prevista para que cada educador especialista trabalhe esses temas?
- 4) Outra forma proposta para a integração curricular é a elaboração de sínteses interdisciplinares como o resultado do trabalho com os temas integradores quando professores e alunos criam situações de ensino e aprendizagem, a fim de contemplar o desenvolvimento integrado desses temas. Na prática, como é esse procedimento?
- 5) Embora os educadores do Projovem possuam suas habilitações em uma das áreas curriculares do ensino fundamental, ao ingressarem no Projovem participam de uma formação inicial e formação continuada durante sua permanência no Programa. Como você descreve essas formações?
- 6) Para trabalhar a interdisciplinaridade e a interdimensionalidade do currículo, o planejamento é um momento importante. Como este acontece?
- 7) Em relação à distribuição da carga horária semanal, esta contempla as necessidades de horas para o planejamento e para a docência como especialista e professor orientador?

- 8) Cabe ao educador do Projovem dupla função: de especialista e de orientador. Na prática, isso é possível? Explique.
- 9) Exercendo dupla função, ambas recebem por parte do educador tratamento igual, ou a função de especialista se sobrepõe à do orientador?