

**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

GISELA LANGE DO AMARAL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES E
LIMITES DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA**

São Leopoldo

2016

Gisela Lange do Amaral

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES E
LIMITES DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Educação pelo Curso de Doutorado em
Educação da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo

2016

A485e Amaral, Gisela Lange do
Educação profissional emancipatória: possibilidades e limites de
uma proposta contra-hegemônica / Gisela Lange do Amaral. -- 2016.
230 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS,
2016.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.

1. Educação profissional. 2. PROEJA. 3. Educação profissional -
Formação emancipatória. I. Título. II. Streck, Danilo Romeu.

CDU 373.6

GISELA LANGE DO AMARAL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES E
LIMITES DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS (orientador)

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS – (examinadora externa)

Profa. Dra. Maria Isabel Cunha – UNISINOS – (examinadora interna)

Prof. Dr. Manoel José Porto Júnior – IFSUL – (examinador externo)

Prof. Dr. Telmo Adams – UNISINOS (examinador interno)

Aprovada em ____/____/____

Agradeço

Ao meu pai
Por ele, continuo sonhando

À minha mãe
Presença que permanece a cada passo
Ausência que se evidencia na comemoração da chegada

À Giana
Leitora e interlocutora,
atenta e sempre disponível

Dedico

Ao Antônio
Por quem nunca perderei a esperança.
Utopia é o que, ainda, não existe.

Em minha dissertação de mestrado (2001), escrevi:

Dedico

Aos meus alunos, de ontem, de hoje e de amanhã,
razão maior do meu empenho em colaborar na construção de uma educação que
os considere como iguais que são, e que seja capaz de transmitir-lhes conhecimento,
discernimento, autonomia. Mais do que isto: uma educação baseada na solidariedade,
no respeito entre as pessoas e no respeito pelo mundo em que vivemos.

Às Sandras, Alcindos e Andrés
a quem não consegui oferecer mais do que o meu empenho para que,
com outros iguais a eles, aconteça diferente.

Hoje, continuo a dedicar meus esforços às Sandras, Alcindos e Andrés, que
sofreram as consequências do meu fracasso por não saber fazer melhor e por quem me
impus a dívida de buscar respostas. Mas, dedico este trabalho, também, ao Alexandre, à
Dulce, ao Flávio, ao Glênio, ao Ilário, ao Marailton, ao Paulo e ao Sérgio por tudo que
me permitiram aprender e pelo grande orgulho de ter contribuído para que, com eles,
fosse diferente. Mesmo que esse aprendizado nunca acabe; mesmo que haja sempre como
fazer melhor.

RESUMO

Nesta pesquisa analisou-se o contexto, o desenvolvimento e os desdobramentos do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações-PROEJA, realizado no Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul Riograndense, cujo projeto político-pedagógico foi construído na perspectiva de uma formação emancipatória. O objetivo foi compreender seu processo, desde o planejamento até seus resultados, para averiguar as possibilidades de processos escolarizados, na concretude de seu cotidiano, se constituírem como promotores do desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e, a partir dela, de sua emancipação e autonomia, como condição à participação desses sujeitos na transformação social que supere o capitalismo e aponte para relações baseadas em princípios de igualdade, justiça e sustentabilidade das relações entre as pessoas e delas com o planeta. Constituiu-se como um estudo de caso articulado a pressupostos da pesquisa participante, já que a pesquisadora atua no Curso desde seu planejamento e, a partir da pesquisa, buscou criar espaços de construção coletiva dos sujeitos que o compõem, com reflexões, análises e proposições voltadas à qualificação de seus processos. As análises foram desenvolvidas a partir de três conceitos chave: consciência, emancipação e autonomia, complementados por outros, como: hegemonia, contradição, reprodução, resistência, poder. Foram subsidiadas pelos registros da observação participante e por manifestações de professores, gestores e alunos egressos do Curso, contrapostos a referenciais teóricos, em especial, do campo Trabalho e Educação. Concluiu-se, especialmente frente à escuta dos alunos egressos e à observação sobre suas manifestações e práticas, que é possível, e necessário, a implementação de propostas pedagógicas emancipatórias em escolas públicas as quais, apesar de se constituírem em espaço de reprodução do projeto social hegemônico, pelas contradições que afloram em seus processos, são também espaços de resistência e, para além dela, de avanços, contribuindo para a construção da consciência crítica e emancipação dos educandos. Esses resultados, no entanto, dependem de um conjunto de fatores que vão da macro a micro política, mas, fundamentalmente, estão atrelados à condição de autonomia e emancipação de seus agentes – especialmente, professores e gestores. Ao mesmo tempo, precisam ser referenciados às condições de origem de todos os seus partícipes.

Palavras-chave: Educação Profissional; PROEJA; Emancipação e Autonomia.

ABSTRACT

This research analyzed the context, the development and unfolding of the Course in Execution, Conservation and Restoring of Edifications – PROEJA, carried out in the Campus Pelotas of the *Instituto Federal Sul-Riograndense*, whose pedagogical-political project was built under a perspective of emancipatory education. It aimed at understanding its process, from planning to results, to investigate the possibilities of schooling process, on the concreteness of everyday, constituting themselves as promoters of development of critical awareness of students and, from it, its emancipation and autonomy, as condition for the participation of these subjects in the social transformation to overcome capitalism and developing relations based on principles of equality, justice and sustainability between the people and them with the planet. It is constituted of a case study articulated to presuppositions of participatory research, since the researcher takes part in the Course since its planning and, from the research, aimed at creating spaces of collective construction of the subjects who are part of it, with reflections, analysis and propositions toward qualification of its processes. The analyses were based on three key concepts: awareness, emancipation and autonomy, complemented by others, such as: hegemony contraction, reproduction, resistance, power. They were subsidized by records of participating observation and by manifestations of teachers, managers and graduated students of the Course, counterpointed to theoretical references, especially, from the area of Work and Education. It is concluded, mainly by listening to graduated students and by observing their manifestations and practices, that it is possible, and necessary, to implement of emancipatory and pedagogical proposals in public schools in which, besides being constituted in spaces of reproduction of the hegemonic social project, by contradictions which emerge in its processes, they are also spaces of resistance and, beyond it, of advances, contributing for the construction of critical awareness and emancipation of students. These results, however, depend on a set of factors of macro and micro politics, but, mainly, they are linked to the condition of autonomy and emancipation of its agents- especially, teachers and managers. At the same time, they need to be referenced to the conditions of origin of all its participants.

Keywords: Professional Education; PROEJA; Emancipation and Autonomy.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CONAC – Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
EFASUL – Escola Família Agrícola da Região Sul/RS
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
ETEC – Escola Técnica Estadual Canguçu
FIC – Formação Inicial e Continuada
GT - Grupo de Trabalho
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense
INTERCRÍTICA – Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC - Ministério da Educação
NUCOR – Núcleo de Conservação e Resaturo de Patrimônio Edificado - IFSUL
PBQP-H – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade do Habitat
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEBRAE - Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SESC - Serviço Social do Comércio
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social de Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica, subordinada ao MEC Setec -
Secretaria de Educação Tecnológica

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre / RS

UNISINOS – Universidade Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo / RS

UTU – Universidade do Trabalho do Uruguai

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 A PESQUISA | 11 |
| 1.1 Indicando o ponto de partida e o percurso | 11 |
| 1.2 A busca pela formação profissional emancipadora: origem e horizonte da práxis docente e, dentro dela, da pesquisa | 13 |
| 2 O CAMINHO E O QUE O ILUMINA: O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO | 18 |
| 2.1 O contexto como mapa para a travessia – localizando o Ensino Médio Integrado | 23 |
| 2.2 O vivido como objeto de pesquisa: um trecho a mais na trajetória..... | 32 |
| 2.3 A compreensão do real em movimento: conceitos que se entrelaçam em múltiplas possibilidades | 39 |
| 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO..... | 48 |
| 3.1 A Educação Profissional brasileira e os Institutos Federais de Educação: identidades e contradições em trajetórias que se sobrepõem..... | 50 |
| 3.2 A Educação Profissional de jovens e adultos, no Brasil, hoje: PROEJA, PRONATEC ou o quê? De programas a políticas públicas, percurso em disputa. 59 | 59 |
| 3.3 Educação, tecnologias e desenvolvimento sustentável: um caminho sem desvios | 68 |
| 4 CURSO EM EXECUÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO: O REAL A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS | 87 |
| 4.1 Origem e percurso através da “lupa” da pesquisadora | 89 |
| 4.1.1 A constituição do Curso | 89 |
| 4.1.2 O Projeto Político-Pedagógico e sua implementação..... | 95 |
| 4.1.3 A (não) inclusão do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos | 110 |
| 4.1.4 A bússola: a pesquisa como indicadora de rumo..... | 115 |
| 4.2 A visão na perspectiva dos professores..... | 119 |
| 4.3 A visão na perspectiva dos gestores | 142 |
| 4.4 A visão na perspectiva dos alunos..... | 154 |

| | |
|---|------------|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: BUSCANDO ENCURTAR O PERCURSO DA TRAVESSIA | 172 |
| REFERÊNCIAS | 185 |
| ANEXO I - TESES CONSULTADAS | 197 |
| ANEXO II - MATRIZ DO CURSO DE EDIFICAÇÕES PROEJA | 203 |
| ANEXO III - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA I DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFSUL..... | 206 |
| ANEXO IV - PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA | 207 |
| ANEXO V - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES..... | 212 |
| ANEXO VI - PROPOSTA PARA A ANÁLISE COLETIVA DESENVOLVIDA PELOS PROFESSORES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO EM EXECUÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO DE EDIFICAÇÕES | 216 |
| ANEXO VII - QUADRO CONSTRUÍDO PELO GRUPO DE PROFESSORES A PARTIR DA REFLEXÃO COLETIVA | 219 |
| ANEXO VIII - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO | 222 |
| ANEXO IX - QUESTÕES SOBRE CONHECIMENTOS BÁSICOS QUE COMPUSERAM A PESQUISA DE REALIDADE FEITA COM OS ALUNOS NO PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NO CURSO | 225 |
| ANEXO X -RESPOSTAS ALUNO 9..... | 226 |

1 A PESQUISA

1.1 Indicando o ponto de partida e o percurso

Defendo a tese de que processos escolares podem colaborar com a transformação social que supere o capitalismo e avance na direção de uma organização social referenciada no bem estar da maioria das pessoas. Isto, desde que esses processos possibilitem a construção da consciência crítica dos educandos, condição essencial à sua emancipação e que lhes assegure autonomia para, compreendendo o contexto social onde interagem, participarem dessa mudança.

Para fundamentá-la, trago como objeto de estudo o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações – PROEJA¹, em funcionamento desde 2011 no IF Sul Rio-Grandense, Câmpus Pelotas-RS², de cujo planejamento, implementação e desenvolvimento tenho participado de forma intensa e no qual sou professora.

Através da análise do contexto e dos resultados apresentados por esse Curso, pretendi averiguar a validade da tese proposta, tendo em vista que o mesmo foi planejado numa perspectiva emancipatória, já que trazia em seu projeto político pedagógico a intenção de colaborar para a promoção da autonomia e da emancipação de seus alunos e, para além de seu projeto, vinha sendo buscada a concretização dessas intenções através de práticas efetivas.

Esse estudo analisa, mais especificamente, as possibilidades da construção dessas práticas em um curso que tem seu projeto pedagógico elaborado numa perspectiva contrária ao projeto hegemônico do sistema capitalista a partir de três conceitos chaves: emancipação, autonomia e consciência, complementados por outros, como: hegemonia, contradição, reprodução, resistência, poder.

Tem como finalidade maior averiguar os meandros do desenvolvimento do Curso trazido à análise, de forma a qualificar seus processos com vistas a alcançar os objetivos

¹ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – instituído pelo Decreto 5.840/2006, ao qual se vincula o Curso objeto desta pesquisa.

² Nesse trabalho adotarei a grafia câmpus, tanto para o singular quanto para o plural, seguindo orientação a todos os Institutos Federais, divulgada à comunidade do IFSUL, conforme o que segue: “Ouvindo o Colégio de Dirigentes (Codir), o reitor Marcelo Bender, com o objetivo de padronizar o uso desse termo no instituto, estabelece a adoção da grafia aportuguesada, a partir de 1º de janeiro de 2016. Portanto, fica definida a utilização do vocábulo “câmpus” com acento circunflexo e em uma única grafia, tanto no plural como no singular.” Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/476-campus-ou-campus-campi-qual-vocabulo-usar> Consultada em 30/01/2016.

definidos em seu projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, produzir reflexões que possam contribuir com processos similares.

O estudo se fundamenta, portanto, no entendimento de que só sujeitos emancipados estão capacitados a realizar escolhas com discernimento e autonomia; que essa emancipação só é possível na medida em que o sujeito compreenda o mundo e as relações onde interage; que autonomia é requisito àqueles que poderão participar de movimentos sociais que levem à superação do capitalismo.

Por sua vez, compreende a superação do capitalismo como transformação que tenha como objetivo constituir um sistema social onde a referência seja o bem estar de todos, em contraposição à organização que temos, a qual garante que direitos individuais se sobreponham aos direitos da maioria.

Desenvolvo esse estudo referenciada, principalmente, no campo de estudos Trabalho e Educação no qual, dentre outras temáticas que articulam esses dois temas, discutem-se alternativas para a construção do ser humano emancipado, inclusive a partir de processos escolarizados, como condição para a busca de uma sociedade que ofereça possibilidades iguais a todos que a compõem.

No que diz respeito ao processo de pesquisa, para além da utilização das indicações metodológicas pertinentes a um *estudo de caso*³, faço uso de referências do método e de instrumentos atinentes à *pesquisa participante* e à *pesquisa-ação*⁴. Os fundamentos e os objetivos que orientam essas metodologias mostraram-se adequados à pesquisa em questão, especialmente pelo fato de eu ser partícipe do processo que analiso e porque nele há espaços de reflexões e ações dos demais sujeitos que fazem parte do escopo da tese.

As análises foram desenvolvidas, especialmente, a partir de registros resultantes da observação participante e da manifestação de alunos, professores e gestores. Estas, colhidas através de questionários e de conversas com esses sujeitos e propostas para esse fim.

Mais do que simplesmente observadora participante do processo, estou totalmente comprometida com o seu desenvolvimento. A implantação do Curso que é objeto dessa análise é, em muito, a concretização do que busquei ao longo dos últimos vinte anos de trabalho, ou seja, contribuir com a construção e implementação de propostas de formação

³ Sobre o *estudo de caso* tomo como referência Lüdke & André (1986); André (2005); Martins (2008); Minayo (2010).

⁴ Aqui, me embaso em Streck (2006), Brandão (2006), Adams et all (2014) e Severino (2007).

profissional embasadas nos referenciais éticos e profissionais em que acredito. No entanto, muitas situações transcorridas durante a pesquisa desafiaram e colocaram em cheque minhas certezas, posturas e pressupostos epistemológicos. Não só no que tange à compreensão do contexto social e educacional onde o Curso se desenvolve, mas também quanto às ações possíveis por dentro deles.

E foram essas “desacomodações” que me levaram ao estudo que aqui apresento, desenvolvido na perspectiva do que Álvaro Vieira Pinto traz quando diz que “a criação de uma sociedade justa e humana é o objetivo imediato, final, incondicionado, para o qual o pesquisador tem de contribuir com seu trabalho de estudo e descoberta” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 535). Portanto, busquei desenvolver essa pesquisa de forma que ela se constituísse em instrumento de mediação na construção de uma sociedade mais equânime.

1.2 A busca pela formação profissional emancipadora: origem e horizonte da práxis docente e, dentro dela, da pesquisa

O campo da Educação Profissional tem sido o espaço onde busco desenvolver, para além de uma atividade profissional, uma *práxis* que contribua para a construção de um mundo onde imperem relações mais justas, solidárias e sustentáveis. *Práxis* que se define como um processo pelo qual teorias e habilidades se convertem em experiência vivida. E que, a partir de Marx, é “compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades” (Kuenzer, 2002, p.10) de forma que haja coincidência da transformação das circunstâncias com a atividade humana; “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1988, p. 67), mediadora entre o indivíduo, a natureza e a sociedade (KOSIK, 1969). É com essa compreensão que tenho procurado interagir nos diversos espaços onde considero que se constrói, se constitui e se qualifica a ação docente desenvolvida nessa perspectiva: na sala de aula, nas atividades de pesquisa e extensão, na formação acadêmica específica, em funções de gestão, no movimento sindical, no intercâmbio com outras instituições, sem perder o contato com a área profissional específica sobre a qual desenvolvo minha atividade docente – a construção civil⁵.

⁵ Sou graduada em Arquitetura e Urbanismo e já recém-formada decidi trabalhar com o ensino. Ainda em paralelo à atuação na iniciativa privada como arquiteta, busquei formação pedagógica (Esquema I). Desde 1993 atuo na área da educação profissional de nível médio. Inicialmente, em um curso técnico em agricultura de uma escola estadual e, desde 1995, em cursos na área da construção civil no, hoje denominado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – IFSUL. Na busca

Devido a essa formação, articulada às vivências e às reflexões que fui construindo, minha ação como professora está especialmente embasada no que o materialismo histórico e o método dialético proporcionam para a compreensão da sociedade humana e para a construção de possibilidades de superação do sistema capitalista de produção, como condição para a existência de uma organização social mais equânime e mais solidária.

Ao longo dos anos, essas vivências e análises foram reforçando a certeza de que só homens e mulheres emancipados e autônomos serão capazes de, mais do que realizar, manter a transformação social que assegure a partilha justa do ônus e do bônus advindos da aventura humana nesse planeta. Segundo Cattani (2009), “na sociedade emancipada, os indivíduos possuem o máximo de liberdade, mas esta é pautada pela igualdade, pela reciprocidade de direitos e obrigações, enfim, pelo processo civilizador que garante a livre expressão respeitosa da diferença e da liberdade do outro.” Tenho a expectativa de que é possível a construção de processos escolares que auxiliem na elaboração dessa condição de emancipação, através da difusão e reconstrução coletiva e continuada do conhecimento sócio-histórico, ético-político e técnico-científico acumulado pela humanidade ao longo de sua história.

Minha experiência, entrecruzada por leituras e reflexões, me faz crer que a formação escolar capaz de desenvolver esses conhecimentos é aquela que os articula numa perspectiva de formação para a vida em todas as suas dimensões, formação para a produção da existência do ser humano, como indivíduo e ser social. Portanto, formação que reserva lugar central ao trabalho, entendido como processo de interação entre homem e natureza e passível de se constituir em princípio educativo.

No entanto, pude também comprovar que a força do projeto social hegemônico sob o qual vivemos, que permeia todos os espaços e coopta a maioria das consciências, tende a sabotar, permanentemente, ações que a ele se contraponham. Por óbvio, também sabota a formação escolar voltada à autonomia e à emancipação. Especialmente, quando ela pretende alcançar os que pertencem às camadas desfavorecidas pelo sistema capitalista. Muito provavelmente porque sejam exatamente estes os que devem ser os atores principais da transformação social, já que serão seus maiores beneficiários.

de subsídios que permitissem a construção de respostas a perguntas que inquietavam minha prática docente, cursei, além da Formação Pedagógica, Especialização e depois Mestrado em Educação, sempre relacionando as pesquisas e aprendizados que desenvolvi à Educação Profissional.

Penso poder afirmar que minha atuação esteve sempre voltada à intenção de construir as melhores condições possíveis à oferta de *formação profissional qualificada*, o que, na minha concepção, significa ter como horizonte propostas pedagógicas que possibilitem aos alunos sua inserção social de forma autônoma, solidária e emancipada.

E é nessa modalidade de educação que, nos últimos dez anos, venho participando de um projeto específico: a construção e implementação de uma proposta de curso de formação profissional que se aproxime ao máximo do conjunto de fundamentos, diretrizes e condicionantes que construí a partir da produção de diversos autores articulada a minhas reflexões e minha prática. Isso por acreditar que, especialmente na escola, as contradições, inerentes a qualquer processo, mas muito mais fortes no capitalismo, se evidenciam. E que é possível usar-se essas contradições como espaço para a construção da transformação social.

Esse projeto, hoje em desenvolvimento, é o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações-PROEJA, objeto dessa pesquisa que, por sua vez, é um trecho a mais de minha trajetória profissional construída no rumo da formação humana emancipadora. Sei que não alcançarei o ponto de chegada, mas busco participar da caminhada até estações mais avançadas, tentando contribuir para o encurtamento do caminho. Nessa analogia, identifiquei os capítulos que compõem esse trabalho, apresentados a seguir.

No segundo capítulo, trago o método como caminho, o referencial teórico como o que o ilumina e o contexto como mapa que permite compreender de onde se parte e aonde se quer chegar e, enxergando o todo, orientar-se nas escolhas sobre por onde seguir. Inicialmente apresento as referências que utilizo sobre método, metodologia e categorias analíticas. Sempre entrecruzando com o referencial teórico, a seguir, em “*O contexto como mapa da travessia*” faço uma breve e introdutória contextualização das variáveis que vêm intervindo na busca por “um outro mundo possível”, para além do capitalismo. Localizo, aí, as mudanças nos processos de produção e a escola diante delas, incorporando à discussão a educação emancipadora e o ensino integrado no contexto brasileiro. No item seguinte, “*O vivido como objeto de pesquisa: um trecho a mais na trajetória*”, trago a identidade entre a minha trajetória docente e o que desenvolvo nesse estudo, além do processo de construção da pesquisa até a definição de seu objeto. A seguir, em “*A compreensão do real em movimento: conceitos que se entrelaçam em múltiplas possibilidades*”, busco identificar e localizar as principais categorias e conceitos que

sustentam minhas análises na própria explicitação de contexto, dos condicionantes e das variáveis do processo em análise, articulando, sempre, o referencial teórico que utilizo.

No terceiro capítulo contextualizo a Educação Profissional brasileira, especialmente, sua história recente. No item “*A Educação Profissional brasileira e os Institutos Federais de Educação: identidades e contradições em trajetórias que se sobrepõem*” trago à discussão as determinações dos últimos governos brasileiros que definiram os rumos da Educação Profissional até chegar à expansão de rede dos Institutos Federais, de sua identidade e das consequências desse processo para a oferta de ensino médio integrado. Em “*A Educação Profissional de jovens e adultos, no Brasil, hoje: PROEJA, PRONATEC ou o quê? De programas a políticas públicas, percurso em disputa*” faço uma breve contextualização da Educação Profissional destinada a jovens e adultos no Brasil, focando, especialmente, as últimas décadas e, mais recentemente, a implantação e o desenvolvimento do PROEJA e do PRONATEC, seus pressupostos, objetivos e articulações com o contexto mundial e com as políticas dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Como último item desse capítulo trago “*Educação, tecnologias e desenvolvimento sustentável: um caminho sem desvios*” em que articulo esses três temas na perspectiva da construção de uma organização social em que a referência seja o bem estar de todos, em contraposição à organização que temos, a qual garante que direitos individuais se sobreponham aos direitos da maioria.

No quarto capítulo, trago o objeto de estudo – o Curso em Execução, Conservação e Restauo de Edificações – seu histórico, suas articulações com o contexto onde se desenvolve, suas práticas e seus resultados. Isso, a partir da minha visão sobre ele e da percepção de seus agentes – professores, gestores e alunos. Subdividi o item que intitulei “*Curso em Execução, Conservação e Restauo de Edificações: origem e percurso através da ‘lupa’ da pesquisadora*” em três subitens. No primeiro deles – “*A constituição do Curso*” – trago seu histórico, a trajetória até sua implementação efetiva e o contexto que permitiu sua construção. No segundo – “*O projeto político-pedagógico e sua implementação*” – trato de seus pressupostos, dos referenciais utilizados em seu projeto e das práticas que buscaram tornar concretos os seus objetivos. Em “*A (não) inclusão do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauo de Edificações no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*” faço um relato específico sobre a tentativa de incluir o Curso no referido Catálogo, o que não foi conseguido, resultando em consequências importantes para o desenvolvimento do próprio Curso, mas, também, num “caso” paralelo interessante para a análise. Como último subitem, trago “*A bússola: a pesquisa como*

indicadora de rumo” onde faço breve relato de atividades que venho desenvolvendo em paralelo à pesquisa e que com ela se articulam. Nos três itens seguintes apresento as manifestações dos professores, dos gestores e dos alunos, sempre contrapostas ao seu contexto e aos referenciais de análise.

Encerrando esse estudo, no capítulo 5, intitulado “*Considerações finais: buscando encurtar o percurso da travessia*”, trago as análises e reflexões finais que articulam contexto, categorias analíticas, práticas e manifestações dos sujeitos do Curso, confirmando o significado e a importância do seu desenvolvimento como uma proposta educacional que aponta para a emancipação dos sujeitos envolvidos nos limites que as relações concretas e o movimento do real possibilitam.

2 O CAMINHO E O QUE O ILUMINA: O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, criativo, participativo, co-responsável e solidário (BRANDÃO, 2006).

Considero que, nesses tempos de mudança paradigmática, definições prévias a respeito de método e metodologia têm se mostrado, para muitos, como um indicativo seguro do caminho a seguir na pesquisa e como garantia de obtenção de resultados confiáveis. Dessa forma, o método funciona mais como âncora e, ao invés de se constituir em caminho, passa a impedir o movimento necessário. Como Streck (2006), penso que, mesmo que o método seja o caminho, não há caminhos prontos, são os passos que o tornam concreto ⁶.

O método, como a complexa trama composta da finalidade e dos objetivos, da realidade e do objeto, dos sujeitos, do tempo e do espaço, não é algo à parte da pesquisa, no sentido de que primeiro se define o método e que, uma vez dominado, teríamos a chave mágica para a realidade. O método vai reconfigurando-se constantemente no diálogo com e entre esses fatores [...] Metodologia, por sua vez, é aqui entendida como o conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a essa realidade (STRECK, p. 273, 2006).

Desde o início de minha formação acadêmica, tenho tomado o materialismo histórico e a dialética como caminho para chegar à compreensão do “estar no mundo” de homens e mulheres em relação. No entanto, ao longo dos anos de estudo para a elaboração desta tese, por diversas vezes questioneei sobre sua pertinência – e suficiência – como método de análise e compreensão das relações que me propus pesquisar. Mas, “os passos foram fazendo o caminho”.

Percebia-me como disse Michel Apple, em entrevista realizada em 2012. Numa abordagem sobre a intervenção do Estado após a crise mundial instaurada a partir de 2008, foi perguntado ao autor como ele via o potencial que o referencial marxista tem

⁶ Referência que traz Streck (ibidem) ao poema de Mário Quintana
 “O caminho agoniava,
 Morria sozinho...
 Eu vi...
 Porque são os passos que fazem o caminho” (*O último viandante*)

atualmente para os movimentos sociais e a intelectualidade de esquerda na resistência contra as políticas da direita radical. Apple responde:

Essas são questões complexas porque eu tenho duas pernas, e uma e meia está imersa nas tradições marxistas. O que nós temos visto nos últimos anos é um retorno parcial de algumas tendências em educação a um marxismo um tanto mecanicista. Mas também vivenciamos um ataque bastante forte da direita a essas tradições marxistas. [...] Estou tentando ser o mais cuidadoso possível em minha resposta. Eu defenderei as tradições mais humanistas do marxismo até a minha morte, mas, somente se essas tradições reconhecerem a autonomia das questões de gênero e raça. Eu não pertenço a uma igreja, portanto, não tenho nenhum medo de heresia, acredito que há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes (SILVA et al, p. 08, 2012).

Penso que é pouco provável a explicação – e a compreensão – da sociedade humana e de suas relações a partir de uma única referência teórica, seja ela qual for. No que tange ao posicionamento de Apple acima citado, acrescentaria, ainda, que não me parece bastar a inclusão das questões de gênero e raça, embora, eu também as reconheça como fundamentais. Mas, as respostas, em certas circunstâncias, talvez possam estar para além das explicações totalizantes, sejam de classe, gênero, etnia ou qualquer outra condição “generalizável”. Sem desprezá-las, penso ser necessário articulá-las a outras que tenham como fundamento a compreensão do ser humano, de seu comportamento e da forma como age; explicações que fluem do coletivo ao individual, do grupo ao sujeito, da raça à classe, do gênero ao indivíduo, numa imbricação complexa que parece ser o que faz da espécie humana essa mescla de características deslumbrantes e assustadoras; por isso mesmo, sempre desafiadora.

Talvez aqui Boaventura Santos auxilie na definição do que se explica pelo todo e do que se explica pelas partes quando diz que

Enquanto pela forma hegemônica do conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade (SANTOS, 2000, p. 246).

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, pude perceber que há aspectos que podem ser melhor compreendidos quando se utilizam constructos explicativos também voltados ao “micro” das relações humanas e não somente ao âmbito do “macro”. São relações de poder que se estabelecem e cristalizam processos; aspectos comportamentais que influenciam rumos, circunstâncias e contextos; ídoles, interesses e vaidades que

interferem em todos os espaços das relações humanas. Ou seja, esse tempo de estudo tem me confirmado a impressão de que é preciso que nos desafie na busca de referenciais que atentem para a complexidade dessas relações, sempre contextualizadas, sob pena de afundarmo-nos em círculos que não dão conta de explicar a realidade como ela se apresenta.

Como indicar, então, um limitado escopo teórico como referência metodológica à pesquisa que desenvolvi? Ou, como estabelecer um método específico de análise dos seus resultados?

O que indico aqui são as balizas que foram mais significativas nessa caminhada. São um recorte de um universo mais amplo de referências que utilizo para compreender o objeto de análise e para pensar possibilidades de avanço na direção de relações mais condizentes com o (meu) sentido de humanidade.

Creio que, na perspectiva de análise que parece delinear o melhor caminho, há balizas fundamentais representadas por categorias consolidadas desde muito. Trago autonomia, emancipação e consciência como conceitos chaves da análise, mas, outras a atravessam, como hegemonia, contradição, conhecimento, poder, reprodução, resistência.

Essas categorias podem embasar análises em outros níveis ou modalidades do ensino regular. E isso permite que os resultados dessa pesquisa possam ser transpostos a outras modalidades ou níveis de processos escolares.

Por certo, haverá especificidades de cada caso que denotarão maior ou menor possibilidade explicativa aos fenômenos a partir de cada uma delas. Mas, considero que, independentemente das variáveis que mobilizem, as análises de quaisquer processos de escolarização, quando contrapostos a essas categorias, produzem compreensões mais robustas e menos fragmentadas ou parciais. Isso, ao menos, àquelas análises desenvolvidas em contextos inseridos no sistema capitalista de produção. E, por certo, àquelas que veem no materialismo histórico e na dialética a forma – ou o método – que melhor explica as relações do “mundo real” decorrentes desse sistema.

E é a partir dessa compreensão que busquei construir a pesquisa. Tendo como referência maior o materialismo histórico e a dialética, fui procurando, no seu movimento, outras referências e metodologias que complementassem minhas análises.

Certamente há, nela, muito da *pesquisa participante*: tenho compartilhado da vivência dos sujeitos pesquisados, sendo também sujeito das atividades desenvolvidas. Ao mesmo tempo, analiso as manifestações e as situações vivenciadas e elaboro o registro descritivo dos elementos observados, das análises e das considerações feitas ao longo do

processo (SEVERINO, 2007). Ainda, conforme as características da pesquisa participante trazidas por Brandão (2006, p. 42), tenho na pesquisa um ato político claro e assumido, assim como, parto da realidade social tomada em sua estrutura e em sua dinâmica, da realidade concreta dos participantes, contextualizados em sua dimensão histórica, considerando seus saberes numa forma partilhável de compreensão a ser construída através do exercício da pesquisa. Também, como se refere o autor, tenho a intenção de, na unidade entre teoria e prática, construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas crítica e coletivamente.

Entretanto, nessa pesquisa, não percebo outras das características que são tidas como fundamentais nesse método. Em primeiro lugar, esse estudo não parte de uma demanda de grupos populares e não o vejo como um “trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos populares” (Brandão, 2006, p. 43), embora, obviamente, haja a intenção de reverter seus resultados em benefício das camadas populares.

Sem dúvidas, busco o potencial de reflexividade que o processo investigativo da pesquisa-ação e da pesquisa participante é capaz de gerar, na expectativa de que a discussão coletiva possa fazer emergir ideias que modifiquem a prática estudada na direção da transformação social (ADAMS et al: 2014, p. 360). Ao mesmo tempo, tomo princípios da pesquisa participante usando dela as técnicas e os instrumentos que se mostraram mais adequados.

Utilizo, também, as referências pertinentes a um *estudo de caso*, já que a pesquisa aborda uma situação específica, analisa sua origem, seu desenvolvimento e pretende compreender as causas de seus êxitos e fracassos, articulando-os ao conhecimento que tem sido produzido sobre as questões que o atravessam.

Segundo André (2005, p. 18) as pesquisas educacionais consideradas como estudo de caso, atendem a quatro características essenciais: a) *particularidade* - focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos; b) *descrição* - exige o detalhamento completo e literal da situação investigada; c) *heurística* - ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido; d) *indução* - geralmente os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Todas essas características são compatíveis com a pesquisa desenvolvida. Mas, concordo com Stake (1994, apud André, 2005), quando diz que o estudo de caso não é

um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

Ao desenvolver a investigação sobre uma situação particular, minha intenção é identificar aspectos gerais e convergentes que permitam a reelaboração das relações e conceitos a partir de uma realidade específica, que podem ampliar-se a outros contextos, possibilitando novos conhecimentos, novas estratégias de ação, novos caminhos a seguir.

No que diz respeito à metodologia, defini trabalhar a partir das manifestações daqueles que têm participado do Curso (professores, alunos e gestores), tendo, como espaço de coleta do material empírico, questionários e entrevistas semiestruturadas, discussões e reflexões coletivas, além da observação participante sobre seu cotidiano, tendo sempre construído instrumentos e realizado observações a partir do referencial teórico elencado. Nesse processo, foi possível contrapor as diferentes percepções dos indivíduos as quais são resultantes, também, do lugar de onde falam⁷.

A estratégia de triangulação de dados é apontada por André (2005) e Martins (2008) como procedimento fundamental nesse tipo de pesquisa. Como afirma Martins (2008 p. 80),

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias (MARTINS, 2008, p. 80).

A pesquisa está constituída, portanto, a partir das manifestações de seus agentes, articuladas com as observações e análises que desenvolvi, as quais permitiram construir compreensões sobre o Curso analisado que apontam possibilidades e limites de processos de Educação Profissional contra-hegemônicos. Isso, feito dentro das circunstâncias em que ele se desenvolve.

Em seu contexto, interagem variáveis as mais diversas e para compreender o processo, não basta identificá-las. É preciso compreender sua origem, suas articulações e sua influência. Por sua vez, para alcançar essa compreensão são fundamentais as referências daqueles que vêm investigando esse contexto. É o que trago a seguir.

⁷ O material empírico e sua análise estão apresentados de forma detalhada no quarto capítulo dessa tese.

2.1 O contexto como mapa para a travessia – localizando o Ensino Médio

Integrado

Frigotto, Ciavatta e Ramos trazem a compreensão de que, frente às condições concretas, o ensino médio integrado é a possibilidade de “travessia” à formação integral proposta por Gramsci. Afirmam esses autores que

“A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO et al, 2005, p. 43).

Nesse sentido, a formação integral e, na “travessia”, o Ensino Médio Integrado, se mostram como espaço de grande importância para a construção da emancipação e da autonomia dos sujeitos, capacitando-os a participar da transformação social que objetiva relações humanas mais justas, solidárias e sustentáveis, assim como, de sua manutenção.

Segundo Porto Júnior (2014, p. 168)

a proposta de ensino médio integrado, capaz de se traduzir na almejada travessia, com todos os seus percalços e limites, propicia a ampliação das contradições do modo de produção capitalista e potencializa a sua superação. Para tanto, deve estar sustentada em três pilares: o trabalho, a ciência e a cultura, sendo a tecnologia uma consequência curricular dessa articulação. Ainda, deve ter o trabalho como princípio educativo e a pesquisa socialmente referenciada (vinculada com a extensão) como princípio pedagógico.

E são sujeitos emancipados os que podem contrapor-se às inúmeras e multifacetadas frentes de disputa entre projetos sociais que buscam garantir os privilégios de poucos e projetos que buscam beneficiar a maioria. Até porque, os espaços onde essas disputas se instalam, são os mais diversos, acontecendo desde as relações cotidianas até os espaços das ações políticas mais amplas construídas no coletivo.

Nas últimas décadas, a compreensão sobre os limites dos recursos naturais do planeta, especialmente diante da superpopulação e das culturas predatórias e irresponsáveis têm incluído um componente a mais nessa empreitada. Hoje, a ideia de garantir bem-estar às pessoas agrega a preservação das condições necessárias para que o planeta possa continuar sendo o espaço que abriga, também, a espécie humana. Pensa-se a espécie humana não mais como centro, mas como parte do planeta e, aos poucos vem se constituindo a consciência de que é essa a espécie que traz mais prejuízos a ele.

Segundo Boff (2012, p. 65), “não se trata egoisticamente de garantir a vida humana, descuidando a corrente e a comunidade da vida, da qual nós somos um elo e uma parte”. No limiar, trata-se da garantia de continuidade das condições para a sobrevivência das outras espécies. Portanto, sustentabilidade, hoje, ultrapassa a questão dos limites dos recursos naturais, abrangendo todos os aspectos da vida, não só da espécie humana, mas também do planeta como um todo⁸.

Ao mesmo tempo, a vinculação de qualidade de vida e das possibilidades de facilidade ao acesso a bens de consumo vem sendo questionada frente aos já incontestáveis prejuízos de toda ordem que essa imposição vem provocando. Nesse sentido, o conceito de “bem viver” vem fazendo o contrapondo à máxima de que “dinheiro traz felicidade” ou de que “ter é condição para ser”. Segundo Rita Segato (2012), “no Suma Kawsay (tradução do Quechua para o Bem Viver), o conhecimento, a profundidade, a melhor compreensão das cosmologias, dos pensamentos, o valor da vida humana, estão no centro e não nos objetos”⁹. Ainda, segundo Boff (2009),

o bem viver visa a uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Supõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais; é estar em profunda comunhão com a Pacha Mama (Terra), com as energias do universo e com Deus¹⁰.

Essa realidade multifacetada, certamente, acrescenta mais variáveis à construção de um “outro mundo possível”, e à compreensão e superação do que seja expropriação, injustiça social, igualdade, solidariedade, condição para o avanço a relações humanas sustentáveis.

Tratando do papel da escola e da disseminação do conhecimento necessário à construção dessa sustentabilidade, vejo como pertinente a observação de que, na história do desenvolvimento humano, são poucas as ações concretas voltadas à transformação social que têm base no conhecimento sistematizado. Mesmo que tenha sido produzido pela humanidade ao longo de sua história, esse conhecimento, identificado como

⁸ Leonardo Boff, numa tentativa de construção de uma definição holística para sustentabilidade, a mais integradora e compreensiva possível, diz que “Sustentabilidade é toda a ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas, que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução” (BOFF, 2012, p. 107).

⁹ Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/8584>.

¹⁰ Disponível em: <http://www.leonardoboff.com/site/vista/2009/mar27.htm> Consultado em 18/12/2015.

acadêmico, raras vezes serviu de suporte às transformações sociais e à sua manutenção. É provável que isto signifique dizer que, historicamente, os movimentos que os grupos sociais desenvolvem, seja nos processos de transformação da organização social, seja nas ações para sua manutenção ou fortalecimento, acontecem a partir das necessidades imediatas e concretas, distantes do conhecimento sócio-histórico, ético-político ou mesmo técnico-científico socialmente produzido e sistematizado, via de regra, na academia. Mas, é exatamente o acesso e o domínio desses conhecimentos que, em medidas e processos de formação/educação humana diversos, Vieira Pinto (1960) traz como necessários à superação da consciência ingênua¹¹, num viés próximo, Freire (2008) indica para a transposição da consciência transitiva à consciência crítica¹² e que Meszáros (2008) aponta como condição para a construção da contraconsciência¹³ sobre o sistema capitalista hegemônico. Esses autores sustentam que só o conhecimento das relações que se estabelecem no mundo, sua origem e suas possibilidades é que possibilita a autonomia que sustenta escolhas verdadeiramente conscientes. E como se dá o acesso, a partilha e a ampliação desse conhecimento? Ou seja, onde é possível que se realize esse processo de formação humana?

Penso que ele pode acontecer em todos os espaços em que a vida se produz. Mas, é a escola o espaço da educação, por excelência. E ela trabalha a partir do conhecimento humano sistematizado pela academia. Ao mesmo tempo é, num grande número de nações, acessível a uma parte considerável da população. Portanto, deveria ser espaço privilegiado para a promoção da emancipação dos sujeitos. No entanto, dentro do sistema capitalista, desde sua gênese é “aparelho ideológico do estado”¹⁴, servindo, via de regra, para difundir e promover seus princípios e seus objetivos.

¹¹ Sobre a “consciência ingênua” Álvaro Vieira Pinto afirma que “sendo incapaz de refletir sobre si mesma e alcançar os pressupostos que a sustentam, a consciência ingênua é vítima da ilusão de julgar-se incondicionada [...] profere as suas sentenças em caráter dogmático, incorrendo na privação completa de comunicação reveladora, e se marca pela incapacidade de percepção da mutabilidade das coisas e dos valores, pela falta de simpatia com o que se renuncia no tempo e pela recusa de aceitação do novo instalado em lugar do dessoro” (PINTO, 1960, p. 87).

¹² Paulo Freire traz, na discussão da “consciência e seus estados”, três possibilidades básicas: a consciência intransitiva, a consciência transitiva e a consciência crítica, esta última, condição para que o homem possa reconhecer que a realidade é mutável e participar de sua transformação. Segundo Freire, a passagem do primeiro para o segundo estágio pode decorrer apenas de mudanças na sociedade, mas a passagem para a consciência crítica depende de um processo educativo de conscientização (FREIRE, 2008, p.39, 40 e 41).

¹³ Mezáros aponta a necessidade de constituição da contraconsciência, como aquela que se contrapõe à lógica do capital e à conformidade que esse sistema impõe. Indica que sua constituição acontece a partir de processo formativo não vendo, no entanto, que essa educação aconteça por processos formais da escola capitalista (MEZÁROS, 2008, 55 a 59).

¹⁴ O conceito de *aparelho ideológico do Estado* foi desenvolvido por Louis Althusser (1998) e se refere aos meios e espaços usados para propagação da ideologia do sistema capitalista.

O que significa dizer que a forma como seus agentes lidam com esse conhecimento e os recortes que dele utilizam têm servido, na maioria das vezes, não só para fornecer os conhecimentos necessários ao sistema de produção capitalista, como também, para “gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MESZÁROS, 2000: 35) (grifo do autor).

Considero, no entanto, que é preciso reconhecer a escola, também, como espaço onde muitas vezes se mostram as contradições que esse sistema apresenta, na medida em que não consegue cumprir com suas promessas de direitos iguais e garantias individuais. Portanto, onde é possível estabelecer ações de resistência e ações contra-hegemônicas como suporte à construção da autonomia e da emancipação daqueles que por ela passam; emancipação entendida como “busca de uma humanização que se assenta na solidariedade, na justiça e na dignidade para todos” (RIBEIRO, 2012, p. 301).

Sem esquecer que, para que essas ações ultrapassem o voluntarismo, os agentes que delas participam – professores, gestores ou demais componentes dos processos escolares, além dos alunos – devem estar abertos a construir sua própria emancipação e autonomia, num círculo virtuoso que se retroalimenta.

É certo que a escola não é o único lugar para a construção da tomada de consciência sobre as possibilidades de superação das relações desiguais do capitalismo. Outros espaços são também importantes, como os movimentos sociais, os partidos políticos ou outros espaços de relações sociais, especialmente as de trabalho. Mas, certamente, ela se constitui num espaço privilegiado para que esse objetivo se realize. E essa é uma compreensão que tem sido compartilhada por muitos autores que discutem a questão.

Tomou força, especialmente, nas décadas de 70 e 80 do século passado, quando autores identificados como “Teóricos da Reprodução”¹⁵ desenvolveram importantes estudos que mostravam que a escola, como principal aparelho ideológico do Estado, desenvolvia papel fundamental para reprodução e perpetuação das relações capitalistas de produção e das relações sociais que as mantêm.

¹⁵ Autores como Louis Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, entre outros, publicaram trabalhos que abordavam criticamente a escola na sociedade capitalista. Concluíram que essa instituição contribuía não só para a manutenção das divisões sociais como também para a reprodução da estrutura socioeconômica no sistema capitalista. As obras *A face oculta da escola*, de Mariano Enguita (1989) e a *Produtividade da escola improdutiva*, de Gaudêncio Frigotto (2010), também são referências importantes dessa linha de análise.

Sem negar essa condição, avançou-se para a discussão das possibilidades do desenvolvimento de ações de resistência a essa reprodução, por dentro da própria escola, naqueles espaços em que as contradições do sistema capitalista se tornam visíveis. Nessa linha de pensamento estão os chamados “Teóricos da Resistência”¹⁶, que denunciam as mazelas do sistema capitalista, mas apontam para sua superação. Para além da resistência ao sistema, há autores que desenvolvem suas reflexões e pesquisas na perspectiva da contribuição que os processos escolarizados podem trazer à superação do capitalismo.

No que diz respeito à Educação Profissional promovida no Brasil, especialmente nas últimas décadas, é crescente o número – e são valiosos os resultados – de investigações que buscam compreender as relações entre o mundo do trabalho e a escola.

Pesquisadores, em sua maioria articulados ao GT Trabalho e Educação da ANPED¹⁷, vêm ampliando a compreensão sobre os múltiplos aspectos aí envolvidos, seu histórico, seu papel social e suas possibilidades de colaborar com a emancipação e a autonomia dos sujeitos, ou de reforçar sua condição de força de trabalho à disposição das necessidades do capital. Dentre eles, dialogo principalmente com a produção de Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Lucília Machado, Maria Ciavatta, Paolo Nosella, dentre outros que, especialmente a partir da década de 1990, têm se aproximado das questões que envolvem a Educação Profissional no Brasil. Tenho acrescentado a essas referências autores que discutem alternativas às relações capitalistas de trabalho e o resgate dos saberes do trabalhador, como Lia Tiriba, Maria Clara Bueno Fischer, Naira Franzoi e Paul Singer.

A produção desses autores e o resultado de pesquisas acadêmicas, muitas delas referenciadas ao longo desse estudo, desmascara, por exemplo, a aparente contradição

¹⁶ Os estudos de Henri Giroux e Michael Apple são referências fundamentais no que tange às análises que indicam que, a partir do ambiente escolar e das relações que nele se estabelecem, seus agentes são capazes de desencadear ações de resistência às práticas sociais dominantes.

¹⁷ O Grupo de Trabalho número nove – GT9-Trabalho e Educação – da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) tem se constituído, no Brasil, como o principal núcleo irradiador de discussão e produção acadêmica nesse campo. Trein e Ciavatta (2003), em trabalho apresentado na reunião da ANPED daquele ano, intitulado *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate*, dizem que “o GT Trabalho e Educação funciona como fórum de debates em torno de uma temática comum: as relações que se estabelecem entre o mundo do trabalho e a educação, nelas cabendo formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho etc” (TREIN e CIAVATTA, 2003: p. 140). Klein (2011), na reunião da ANPESUL do ano de 2011, também apresentou trabalho sobre a produção do GT, específica na região sul, no qual já indica um maior número de produções que tratam da formação profissional em nível médio e da expansão da rede de Institutos Federais. Por último, a reunião do GT 9, realizada em Belém do Pará em agosto de 2014 (INTERCRÍTICA – Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação), também apontou a continuidade da ênfase nos temas apontados por Klein.

decorrente das demandas por qualificação dos trabalhadores em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, configurado de acordo com o atual estágio do modo de produção capitalista. Sabe-se hoje que, mais do que mãos e braços adestrados, o sistema está a exigir trabalhadores criativos e supostamente autônomos, na medida necessária ao aumento da expropriação do fruto do seu trabalho¹⁸.

Com o objetivo de dar sustentação a essa reconfiguração do sistema de produção, especialmente desde a década de 1980, vimos assistindo, na maioria dos países que compõem o mundo ocidental e até em alguns fora dele, à disseminação do ideário neoliberal.

Nos países de capitalismo dependente¹⁹, em especial na América Latina, os reflexos desse projeto de reestruturação do modo capitalista de produzir, fizeram-se sentir com mais intensidade a partir da década de 1990, já que essa reestruturação se faz marcada pela implementação de políticas sociais compensatórias e de alívio da pobreza, dentro das orientações ditadas pelos países capitalistas centrais, de racionalização dos gastos do Estado, com redução de despesas.

No campo educacional, a garantia da vinculação direta entre o nível de escolarização das populações e o desenvolvimento econômico tem sido a base da receita prescrita aos países que almejam “crescer”. Neles, o discurso da “educação como alavanca do progresso” sustenta desde políticas públicas até peças publicitárias das mais diversas áreas, interessando muito pouco as ações necessárias à qualificação dessa educação.

¹⁸ Muitos autores, inclusive brasileiros, reforçaram essa compreensão, dentre eles Del Pino (1997), Ferretti et al (1996), Franzoi (1991), Frigotto et al (2006). Em especial, Acácia Kuenzer tem contribuído para o avanço da compreensão sobre o tema, não só através da sua produção individual, como da produção de grupos de pesquisa que tem coordenado: *Reestruturação produtiva e novas formas de trabalho: o novo projeto pedagógico para a educação de trabalhadores / 2002-2006 / UFPR*; *Inclusão excludente: a pedagogia do trabalho na acumulação flexível / 2002-2008 / UFPR*; *A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica nos arranjos flexíveis de competências diferenciadas: a função mediadora da educação / 2008-2010 / UFPR*.

¹⁹ Tratando da *Teoria da Dependência* de Ruy Mauro Marini, expressa em texto publicado em 1973 com o título *Dialética da Dependência*, Rizzotto e Nogueira trazem a concepção de Marini sobre o capitalismo nos países periféricos. Segundo os autores, ela revela a forma específica que este modo de produção adquire nesses países, na medida em que se inserem de forma subordinada e dependente na dinâmica do capitalismo mundial. Já internamente, como mecanismo para compensar as perdas provocadas pelo intercâmbio desigual, exploram a força de trabalho além dos limites de sua reprodução, pois não necessitam de um consumo interno de massa, uma vez que sua produção é voltada para o mercado externo, e não precisam se preocupar com a reprodução da força de trabalho diante do enorme exército de reserva existente. Em face disso, nestes países, as políticas sociais assumiram um caráter restritivo e compensatório, diferentemente do que ocorreu nos países centrais, onde o Estado pôde, nos momentos de expansão do capital, distribuir renda por meio de políticas públicas (RIZZOTTO e NOGUEIRA, 2005).

Documentos produzidos por organismos internacionais a partir dessa lógica subsidiaram propostas educativas em diversos países²⁰. No Brasil, os governos de Fernando Henrique Cardoso seguiram essas prescrições de forma mais explícita, embora muito desse projeto tenha permanecido como referência de ações dos governos Lula e Dilma, numa aparente contradição desses dois últimos, constituídos no campo da esquerda.

O mesmo antagonismo pode ser observado na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à Educação Profissional, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1988, sucedida pelo Decreto 2208/1997, pelo Decreto 5154/2004²¹ e pela Lei 11741/2008²². Tais políticas refletem embates entre diferentes projetos sociais a partir dos quais elas se constituem, resultando num campo permanente de disputas que, ao fim e ao cabo, objetivam assegurar e facilitar a permanência da atual organização societária ou almejam sua superação para uma condição de maior justiça social.

É importante reforçar que a Educação Profissional, também por explicitamente pretender formar o trabalhador, tem uma vinculação mais evidente com os processos de produção e com as relações de trabalho mais imediatas.

Kuenzer (2006) resume, sob o ponto de vista do mercado e da educação, o que denomina de pedagogia do trabalho no atual contexto de acumulação de riquezas dentro do sistema capitalista, conhecida como “flexível”. Segundo a autora, na ótica do mercado, a reestruturação dos processos de produção leva à exclusão dos trabalhadores que ocupavam as funções que deixam de existir. No entanto, eles passam a ser incluídos, de forma precária, em outros postos da cadeia produtiva. No que se refere à educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro, ou seja, por força de políticas públicas pretensamente democráticas, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006).

²⁰ Dentre esses documentos: CEPAL/UNESCO (1995); DELORS (1999); UNESCO (1998).

²¹ O Decreto 5154/2004 regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB 9.394/1996 que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, deixando questões em aberto para posterior regulamentação.

²² A lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da LDB (lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Tal afirmativa demonstra a complexidade das interconexões que se estabelecem neste campo, para além das aparências ou do imediato.

Mas considero que, ao menos àqueles que vislumbram a possibilidade de uma organização societária alicerçada em valores e princípios diversos dos que vivenciamos, cabe a busca por propostas pedagógicas para o ensino formal que contribuam para a construção dessa nova sociedade. E, dentro do ensino formal, contribuam para a construção de propostas para a Educação Profissional, de forma que ela permita, aos sujeitos envolvidos, a superação de sua condição de origem. E que, na ação coletiva, estejam habilitados a participar da construção de um projeto de sociedade que reconheça e assegure os direitos de todo o conjunto social.

Historicamente, a estrutura dicotômica de nosso sistema escolar tem reservado às classes dirigentes a educação básica humanista e a profissionalização em carreiras de nível superior. Já às classes subalternas, quando conseguem acesso e permanência na escola, resta a formação profissional em nível básico – a qual é reconhecida como Educação Profissional – ou o simples treinamento restrito a atividades específicas. Segundo Ramos a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Referindo-se ao nosso país, a autora diz que

A marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva” (RAMOS, 2008, p. 02)

No que concerne à Educação profissional, concordando com Fischer e Franzoi (2011)

Poder-se-ia falar [...] para além da “dualidade” estruturante do sistema, de uma clivagem que se estabelece num *continuum* entre aqueles que fazem sua profissionalização depois de concluída a educação básica, em cursos superiores de qualidade, até os que abandonam a escola, ou sequer nela entram, para ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para esses últimos, mesmo o ensino técnico de nível médio – considerado uma educação “menor”, para os “menos favorecidos” – é uma possibilidade pouco provável. Para eles estão reservados, na melhor das hipóteses, cursos de qualificação aligeirados, ofertados, em grande parte, por instituições privadas de qualidade questionável (FISCHER E FRANZOI, 2011, p. 5).

Por sua vez, Frigotto (2007) afirma que

O projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma Educação Profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e

adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

No Brasil, essa afirmação de Frigotto se comprovou mais uma vez, através da implantação do PRONATEC²³ e do descaso com que, a partir daí, passou a ser tratado o PROEJA. Mesmo dentro de governos alinhados entre si, como o são os governos Lula e Dilma, vimos, na Educação Profissional, a substituição de um programa que, mesmo sujeito a críticas, tendia à superação de desigualdades sociais e estava baseado na compreensão da formação integral dos sujeitos, o PROEJA, por outro, o PRONATEC, que passou a atender às demandas do mercado de trabalho a partir de uma formação aligeirada, superficial e imediatista. É a evidência de que a disputa permanente entre projetos sociais é que acaba por definir as políticas públicas, muitas vezes na contramão dos discursos que apresentam os governos onde se constituem.

Concordando com Ramos (2008, p. 22) “o acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador.” A autora afirma que é nessa perspectiva que se justifica a concepção de ensino médio integrado que possa superar a dualidade entre formação geral e formação específica e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa.

A ampliação de suas finalidades [do ensino médio] – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio. Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construírem seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social (RAMOS, 2008, p. 06)

Por seu turno, Fischer e Tiriba (2009, p. 156), ao pontuarem as relações entre processos de trabalho e processos educativos nesses tempos de acumulação flexível, afirmam que o saber sobre o trabalho também se tornou flexível e rapidamente descartável, com o trabalhador necessitando portar “competências cognitivas, sócio-

²³ PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, instituído pela Lei 12.513/2011

afetivas e psicomotoras que permitam sua adaptação ao deus Mercado”. Mas, acrescentam que

no atual contexto da crise estrutural do emprego, em que o sistema capital apregoa a formação de competências básicas para a empregabilidade e para o empreendedorismo, é necessário insistir na possibilidade de projetos educativos coadunados com projetos societários emancipatórios (FISCHER E TIRIBA, 2009, p. 157).

Como já disse anteriormente, considero que a Educação Profissional se constitui em campo propício a estas possibilidades. E é nesse campo e na perspectiva do ensino médio integrado como “travessia” que, ao longo de minha trajetória profissional, venho buscando participar da conversão dessas possibilidades em ações efetivas, conforme trago no item a seguir.

2.2 O vivido como objeto de pesquisa: um trecho a mais na trajetória

Defini o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações-PROEJA como objeto da presente pesquisa por ser o que de mais próximo a uma proposta de educação emancipadora eu havia tido a oportunidade de vivenciar.

Ao longo de mais de 20 anos de docência na Educação Profissional tenho atuado em outros cursos e em outras modalidades. Mas, este é o primeiro em que há uma intenção verdadeira de desenvolver-se uma “educação que forme o cidadão crítico, autônomo e solidário” (frase recorrente em projetos pedagógicos de cursos e que já se constitui em um quase jargão, raras vezes implementado).

Voltado especificamente a trabalhadores da construção civil, a proposta do Curso foi pensada para um campo de atividade profissional que, ao mesmo tempo, tem função social importante e garantia de trabalho a seus egressos. Desenvolve seleção de ingresso diferenciada para que possam ser acolhidos aqueles cujas lacunas na formação básica não permitiriam acesso em processos vestibulares convencionais. Diferentemente da maioria dos cursos de formação profissional, busca a efetiva integração entre as disciplinas e seus conteúdos, além de propor metodologias que articulem teoria e prática. Ao mesmo tempo, busca reconhecer os conhecimentos trazidos pelos alunos trabalhadores, incorporando a análise, discussão e incorporação sobre esses saberes na formação que oferece.

Mesmo nessa breve descrição, creio ser possível a percepção de que há um conjunto de providências objetivas que buscam materializar o discurso da escola que se

pretende inclusiva e emancipadora, ou seja, aquela que pretende “formar o cidadão autônomo, crítico e solidário”.

Embora ainda distante da formação integral²⁴ proposta por Gramsci, o Curso traz muitos avanços nessa direção; os avanços possíveis diante das condições concretas de que dispomos. É uma proposta que, para além de discursos ou intenções, tenta viabilizar concretamente uma formação escolar emancipatória.

Agrega-se a esse conjunto de características o fato de ser desenvolvido em um Instituto Federal, o que faz crer que muitos dos problemas apontados para a baixa qualidade da educação escolar brasileira estejam minimizados: os professores recebem salários superiores aos das demais redes de Educação Básica; na totalidade têm qualificação em nível de graduação e, a maioria, também de pós-graduação; não trabalham, via de regra, mais do que quarenta horas semanais; há infraestrutura física adequada e suficiente, além de suporte organizacional aparentemente adequado. Ao mesmo tempo, embora as atuais políticas públicas não deem o respaldo que gostaríamos a propostas dessa natureza, não há um cerceamento legal ou institucional à sua oferta.

Acrescento ainda o fato de que, desde a implantação do Curso, há manifestações de apoio ao seu desenvolvimento por parte da maioria dos gestores da Instituição, mesmo que muitas vezes, não passe de “boas intenções” que avançam pouco para ações concretas.

Portanto, um conjunto de condições favoráveis que, mesmo que não sejam as ideais, atendem a muitas das demandas que, historicamente, são elencadas como condição necessária ao desenvolvimento de processos escolares qualificados.

Por participar ativamente do planejamento e da realização desse Curso, quando ingressei nesse Programa de Doutorado, trouxe uma proposta de pesquisa cujos resultados pudessem colaborar para o aprimoramento de suas práticas. Pretendia analisar o que chamei de “pedagogia do canteiro de obras”, com a intenção de compreender como os trabalhadores da construção civil aprendem sua profissão nas relações cotidianas de trabalho. Meu objetivo era, a partir dos resultados da pesquisa, disponibilizar aos professores da formação profissional da área da construção civil aspectos dessa construção de conhecimento realizada nas práticas profissionais concretas. Isto porque,

²⁴A formação integral foi proposta por Antonio Gramsci a partir de Marx. “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é onilateral (sic). Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de **politecnicia** ou **educação politécnica**” (MOURA et al, 2013, p. 5) (grifos dos autores).

reconhecendo esse processo que pretende ter o trabalho como princípio educativo, considero possível que os professores se apropriem dele e o incorporem a sua prática docente, qualificando-a e aproximando-a das práticas laborais concretas.

Mas, o tempo de estudos que o doutorado propicia foi permitindo meu aprofundamento na compreensão sobre os múltiplos fatores imbricados numa proposta de formação escolar voltada à emancipação e à autonomia dos sujeitos. Dentre eles, delineou-se como muito significativo o cerceamento que relações de trabalho capitalistas impõem à possibilidade de autonomia dos sujeitos. Comecei a perceber que quem se submete a relações de trabalho que expropriam e exploram e que desconhece alternativas a esse tipo de produção, tem maior dificuldade de desenvolver a contraconsciência anunciada por Meszàros (2008).

Foi-se mostrando, então, a necessidade de que os alunos possam ter, a partir da própria formação escolar, conhecimento sobre relações de trabalho alternativas às capitalistas. Isto, por entender que emancipação pressupõe o trabalho autônomo ou, ao menos, a compreensão sobre suas possibilidades. Portanto, parece fundamental que os alunos tenham a perspectiva de realizar seu trabalho fora das relações de exploração e subordinação características do sistema capitalista.

A formação escolar que lhes possibilita o domínio do conhecimento sócio-histórico e ético-político, provavelmente, lhes permitirá a compreensão das relações sociais onde se inserem. Ao mesmo tempo, almeja-se que esses conhecimentos, articulados a conhecimento técnico-científico lhes permitam acesso a espaços de trabalho qualificado e melhor remunerado do que o que desempenhavam antes. Mas, ainda assim, estarão submetidos às relações de trabalho desiguais que o sistema capitalista impõe. Portanto, sem condições reais de autonomia, o que cerceia sua emancipação.

Decidi, então, redirecionar minhas pesquisas ao estudo das possibilidades e limites para a inclusão, no currículo da Educação Profissional que se pretenda emancipatória, do conhecimento sobre relações de trabalho associado ou cooperativo “como prática social humanizadora e mediadora do processo de reprodução ampliada da vida” (TIRIBA, 2009). Pareceu-me um aspecto mais relevante, menos estudado e que qualifica sobremaneira a formação que busco propor. Minha intenção era, partindo da análise de cursos de formação para o trabalho associado, construir subsídios a uma proposta de inclusão desse conhecimento especificamente para o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações.

Em paralelo a meus estudos de doutorado, continuei participando ativamente do cotidiano do Curso. Isso, porque foram se avolumando os obstáculos a vencer ou contornar para que ele se mantivesse refletindo, mesmo que minimamente, aquilo que foi proposto em seu projeto pedagógico. E as múltiplas atividades que seus professores, coordenadores e demais gestores desempenham em outros cursos ou outros espaços da Instituição fazem com que não disponham do tempo e da energia necessários para a busca de soluções a esses problemas. Como estive liberada de minhas atividades docentes regulares, passei a “roubar” de meus estudos de doutorado esse tempo e essa energia, necessários ao atendimento das muitas demandas cotidianas. Optei por fazê-lo, também, porque considero que meu papel no desenvolvimento dessa proposta tem sido positivamente significativo. Dentre os membros do grupo que vêm desenvolvendo sua implementação, tenho uma formação mais aprofundada na área da Educação Profissional e, como já afirmei, participo da construção dessa proposta desde seu início, além de ser grande entusiasta sobre as possibilidades de seu êxito.

Considero que propostas como a que construímos são contra-hegemônicas e de que, pela sua própria gênese, o papel da escola pública no sistema capitalista não é o de formar sujeitos emancipados. Portanto, sei que o esforço e a determinação dos que se dispõem a desafiar a lógica capitalista precisam estar acima do empenho daqueles que não compartilham desse projeto ou não desenvolveram a consciência sobre seu papel na construção de relações para além do capital. Em paralelo, reconheço que, quando se trata de transformação social, é preciso perspectiva (e paciência) histórica para compreender avanços, percalços e até retrocessos que se sucedem. De qualquer forma, creio não ser pretensão de minha parte afirmar que a identidade do Curso com a proposta original se deve, em boa parte, ao que acabei realizando como parte do meu tempo de estudos do doutorado e de meu empenho na busca de solução para seus infindáveis obstáculos cotidianos.

No entanto, o envolvimento tão próximo com o Curso e seu cotidiano foram me permitindo perceber que seus resultados talvez estivessem aquém daquilo que poderia se esperar dele. Afinal, a maioria das condições que costumam ser apontadas como causadoras dos parcos ou maus resultados de cursos de EJA pareciam resolvidas ou minimizadas²⁵. Permaneciam, é claro, as dificuldades inerentes ao aluno trabalhador –

²⁵ Dentre as teses e dissertações que abordam entraves ao êxito dos processos formativos na EJA, em especial, no PROEJA, consulte: GOUVEIA (2011), LIMA (2011), LOTTERMANN (2012), OLIVEIRA

sua frágil condição socioeconômica, baixa autoestima entre muitos, formação básica precária, falta de tempo para dedicar aos estudos. Mas, acreditava-se estar compensando-as a partir de um projeto pedagógico consistente, que, dentre outros aspectos positivos, busca identidade entre as expectativas dos alunos e a proposta do curso, respeita e valoriza seu conhecimento, é desenvolvida por um conjunto de professores graduados – na maioria, pós-graduados –, com remunerações acima daquelas que costumam oferecer as redes municipais e estaduais, via de regra, em escolas com infraestrutura inadequada.

Mas, fui percebendo que esse contexto favorável parecia não estar se traduzindo nos resultados demonstrados pelos alunos. As principais evidências eram, por um lado, a alta evasão que, se considerado o total de alunos ingressantes, chega próximo a 60%. Por outro lado, manifestações de alunos e professores, mesmo que nem sempre explícitas, levavam a crer que o desenvolvimento dos alunos, tanto na sua compreensão de mundo e na apreensão de conhecimentos escolares, quanto na sua qualificação técnico-profissional não apontavam para os avanços pretendidos na sua condição de autonomia ou emancipação no contexto social onde interagem.

O Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações está em desenvolvimento há cinco anos. Tem, em 2015, uma turma de alunos formados e duas turmas em andamento, totalizando aproximadamente trinta e cinco alunos²⁶.

Embora fosse possível perceber que havia alguns ganhos concretos, eram também evidentes problemas que dificultavam seu desenvolvimento incluindo desvios no processo formativo em relação à proposta original. E o olhar de pesquisadora que objetiva fazer de sua pesquisa uma possibilidade a mais para o êxito do processo começou a indicar que esses problemas, de todos os níveis e de todas as ordens, talvez devessem ser mais bem compreendidos.

No nível das políticas de governo, o PROEJA foi colocado em segundo plano, perdendo espaço para o PRONATEC, o que diminuiu as possibilidades de recursos financeiros específicos, bolsas para os alunos e incentivo à formação de professores.

Junto ao MEC, desenvolvemos um esforço indescritível para o convencimento da SETEC²⁷ sobre a pertinência da inclusão do Curso no Catálogo Nacional de Cursos

(2011), PEREIRA(2011), LEMES (2012), ROCHA (2011), GONÇALVES (2011), SILVA (2012), ARAÚJO (2012), PEREIRA (2012), SCOPEL (2012).

²⁶ O ingresso de novas turmas foi suspenso, devido à negativa da SETEC/MEC de incluir o Curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o que será esclarecido no item 4.1.3 desse estudo.

²⁷ SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica –, subordinada ao MEC – Ministério da Educação – a qual coordena a Educação Profissional brasileira.

Técnicos²⁸, o que não conseguimos alcançar, mesmo que o perfil de formação fosse ao encontro daquilo que vem sendo indicado como condição à inclusão de novos cursos nesse catálogo.

No nível interno da Instituição, a dificuldade para a resolução de problemas burocráticos e administrativos tem sido grande, além da lentidão nas ações de suporte ao desenvolvimento do Curso. A necessidade de um trabalho permanente para que se consiga manter uma Coordenadoria específica de PROEJA, que é o que garante as reuniões semanais de planejamento entre todos os professores, também demanda um grande esforço. Do mesmo modo, é preciso uma cobrança continuada junto aos gestores para que seja evitada a rotatividade de professores que atendem ao Curso e para que se tenha garantida sua presença nas reuniões de planejamento, o que também só se consegue de forma precária. Quanto aos professores, é preciso atenção constante para que estejam ao menos cientes sobre tudo o que a proposta traz de diferente das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. A orientação aos novos professores que a cada semestre se agregam ao grupo, a necessidade de planejamento e organização das atividades transversais e a articulação entre as disciplinas também demandam um grande empenho. Ainda, a atenção sobre o desempenho e à frequência dos alunos, sobre as possibilidades de assistência estudantil, a escuta de suas demandas, a garantia de infraestrutura adequada às atividades práticas, dão uma ideia dos esforços – e do envolvimento – necessários para que a proposta tenha sua permanência e seu êxito minimamente garantidos. E não há professores com tempo disponível para dar conta dessas demandas.

No entanto, apesar de todos esses fatos que fui observando e registrando e que podem ser definidos como “entraves” ao desenvolvimento do Curso, os discursos da maioria dos agentes envolvidos com ele refletem ou estão muito próximos dos mesmos fundamentos éticos, políticos ou filosóficos nos quais a sua proposta está embasada.

Sejam as diretrizes da SETEC/MEC para a existência de cursos técnicos de nível médio, passando pelos objetivos do PROEJA, pelo projeto político-pedagógico do IF

²⁸ Segundo Maschio (2011, p. 17 e 67), pela publicação da Resolução nº 3 de 09 de julho de 2008, o CNE/CEB instituiu e implantou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional. Este Catálogo normatizou a carga horária mínima, além de apresentar breve descrição do curso, as possibilidades de atuação, bem como a infraestrutura recomendada para funcionamento dos respectivos cursos. Agrupa-os conforme suas características em 12 eixos tecnológicos que somam, ao todo, 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos. Ainda segundo a autora, cumprindo a função de apresentar denominações que deverão ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos não impede, entretanto, o atendimento às peculiaridades regionais, possibilitando currículos com diferentes linhas formativas, o que não se comprovou na longa “batalha” que travamos em busca da inclusão de nosso Curso no Catálogo Nacional, sem que tenhamos obtido êxito.

SUL, pelos objetivos constantes nas propostas das atuais gestões, tanto da Reitoria como do Câmpus ao qual o Curso está vinculado, no projeto político pedagógico do próprio Curso ou, ainda, na fala dos professores que o desenvolvem, a maioria referenda e diz identificar-se com a proposta.

Se agregarmos a essa constatação o fato de que as condições materiais consideradas adequadas estão razoavelmente garantidas, fecha-se uma parte considerável do conjunto de circunstâncias indicadas como as necessárias ao êxito de propostas desse tipo.

A partir dessas constatações, algumas questões foram tomando forma: estaria diante da comprovação – defendida, por exemplo, por Meszàros – de que não há possibilidade de avanços em direção à transformação social, por dentro da escola pública? Seria a afirmação de que, como aparelho ideológico do estado capitalista, não há como fugir ao papel social que ele lhe reserva? Seriam as ações de resistência e de denúncia contra o projeto capitalista as únicas ações contra-hegemônicas possíveis por dentro da escola? Ou, quem sabe: até que ponto o método dialético e o materialismo histórico dão conta de explicar toda a complexa teia de relações e consequências diante das quais me deparo a cada momento?

Questões inquietantes demais para que eu conseguisse passar a seu largo. E, por isso, questões que me levaram, novamente, a rever minha proposta de tese.

Concluí que, para avançar na intenção do aprimoramento de propostas de formação escolar emancipatória, era preciso avaliar mais profundamente a experiência do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. Compreendi, então, que os estudos que já havia desenvolvido, tanto sobre a incorporação dos saberes do trabalho ao conhecimento sistematizado quanto sobre a inclusão de relações alternativas às capitalistas nos currículos da Educação Profissional poderiam ser entendidos como movimentos da pesquisa participante; eram como “pressupostos da natureza da proposta emancipatória, como ‘categorias’ que orientassem a essa condição da proposta curricular”²⁹. Passei, então, a incorporá-las às minhas análises.

Na busca de respostas às minhas – novas – inquietações, decidi fazer com que o próprio Curso e seu desenvolvimento fossem o objeto de meus estudos, com foco numa pesquisa empírica onde pudesse ouvir os muitos agentes que têm interagido no seu

²⁹ Observação da professora Maria Isabel Cunha, componente da banca de qualificação do projeto dessa tese, com relação à construção da pesquisa.

desenvolvimento – alunos, professores, gestores. Dessa forma, também pretendi proporcionar ao grupo que dele participa um tempo para que falássemos e ouvíssemos uns aos outros e, principalmente, para que refletíssemos individual e coletivamente sobre esse Curso que, sem dúvidas, é uma proposta diferente de tudo o que já vivenciamos, seja como educadores, seja como alunos. Passei, então, a trabalhar na perspectiva de uma pesquisa participante, incorporando não só muitos de seus pressupostos, como, também, de sua metodologia.

Como já disse antes, trata-se aqui de um estudo de caso, com diversas características que indicam a utilização de metodologia pertinente à pesquisa participante, como a participação efetiva do pesquisador no processo analisado e a proposta de auto-reflexão – tanto por parte do pesquisador, quanto pelo coletivo que interage no processo.

A pesquisa que desenvolvi nesse estudo de doutorado resulta, enfim, de um movimento permanente que, como pretendi demonstrar no que apresentei até aqui, tem contraposto minha *práxis* à produção teórica que a sustenta, sempre atravessada por reflexões que buscam confrontar o real e o pensado na procura pelo avanço possível.

Como já prenciei, é exatamente esse movimento que colocou em dúvida as certezas que construí a partir do que vi, do que ouvi, do que li, do que pensei, do que fiz e, principalmente, do que sonhei possível ser realizado, a partir da escola, para a superação do sistema capitalista de produção e das relações sociais desiguais que ele impõe.

Mantenho a esperança, sempre motora da caminhada, de que também os processos escolares possam colaborar para a construção de um sistema social mais justo, solidário e sustentável. Mas, para a continuidade do meu trabalho junto ao Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, concluí ser fundamental identificar e compreender os meandros do que aparecia como sendo seus êxitos e seus fracassos, para além do que parecem ser.

E, para desenvolver essa compreensão, lanço mão das categorias que têm orientado, também, minha *práxis*, as quais trago a seguir à discussão.

2.3 A compreensão do real em movimento: conceitos que se entrelaçam em múltiplas possibilidades

O objetivo desse estudo é compreender possibilidades e limites de uma proposta de educação formal que pretende contribuir no processo de emancipação dos educandos

para que possam participar de forma autônoma na construção de um projeto de organização social fundamentada em princípios e objetivos voltados ao bem estar da maioria. Portanto, tanto a proposta formativa quanto o projeto social em questão são contra-hegemônicos. Segundo Cury (1989, p.48)

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que elas venham a se constituir em interesse geral.

Quanto à emancipação Ribeiro (2012, p. 306) traz que

Consiste em romper com a alienação do trabalho e desenvolver a autoria do mundo e da produção para aqueles que efetivamente produzem, com suas mãos e suas mentes, os bens, os conhecimentos, as artes e os serviços dos quais todos e todas necessitamos para uma vida digna.

A autora afirma que, para que a humanidade enquanto totalidade alcance a emancipação, é preciso romper a relação contraditória entre trabalho alienado e propriedade privada dos meios de produção, condição para a libertação da classe trabalhadora da opressão e da exploração exercida pelas classes dominantes.

A libertação só pode ser conquistada pelos proletários excluídos de toda e quaisquer condições de liberdade e de autonomia para garantir uma sobrevivência digna. E essa libertação – aqui tomada no sentido de emancipação – consiste na apropriação da totalidade das forças produtivas, o que permitirá aos homens e mulheres desenvolverem, também, a totalidade de suas capacidades de trabalho como expressão e criação (RIBEIRO, 2012, p. 305)

No entanto, se como nos traz Ciavatta (2014, p. 03)³⁰, do ponto de vista epistemológico, temos o conceito de “totalidade social” como exigência de uma visão emancipatória e como desafio teórico na produção do conhecimento, é preciso que tenhamos claro que “a emancipação que abarca toda a humanidade é apenas um projeto, o horizonte para o qual caminham os movimentos sociais populares” que prescindem o desenvolvimento das forças produtivas em âmbito global e a solidariedade entre os povos oprimidos do mundo, a partir de *práxis* datadas e situadas no tempo e no espaço das relações concretas (RIBEIRO, 2012, p. 305).

Até porque, retomando Ciavatta (2014, p. 20),

³⁰ Com relação ao conceito de emancipação, Maria Ciavatta Franco (2014), no artigo intitulado *Emancipação: A historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana*, faz importante discussão acerca de polêmicas que o tem atravessado no campo das Ciências Sociais e da Educação.

A emancipação individual ou coletiva supõe a conquista de liberdade, de autonomia pelos sujeitos sociais. Mas, no sentido marxista, liberdade e autonomia são abstrações se não forem remetidas à historicidade das condições de produção da vida humana em que se pretende conquistá-las.

Nessa perspectiva, a construção da emancipação coletiva que possibilitará a liberdade de homens e mulheres, numa organização social “para além do capital” necessita ser realizada por sujeitos históricos com autonomia e discernimento para fazer escolhas conscientes. Segundo Cattani (2000)

De acordo com sua etimologia grega, o termo autonomia significa a condição de um indivíduo ou de um grupo suscetível de se determinar por si mesmo, segundo suas próprias leis. Não se trata da negação absoluta do meio físico e sociocultural, mas sim da *capacidade* de tomar decisões enquanto ser, ou grupo racional e consciente (CATTANI, 2000, p 147) (grifo do autor).

Essa “capacidade de tomar decisões enquanto ser, ou grupo racional e consciente” a que Antônio Cattani se refere, se torna fator primordial na medida em que se entenda que os sujeitos interessados na transformação social precisam ter desenvolvida a consciência sobre a necessidade da mudança, sobre seus objetivos, suas possibilidades e seus limites; consciência sobre as causas, as consequências e a concretude das injustiças sociais do mundo onde estão inseridos. Trata-se aqui da consciência crítica que Paulo Freire menciona como consequência da superação da consciência transitiva e que só é possível de ser atingida a partir de um processo educativo.

De certa forma, trata-se também da contraconsciência a que Meszàros (2008, p.55 a 59) se refere, como sendo aquela que permite o avanço “para além do capital”. Isto, na medida em que, para atingi-la, é preciso que as pessoas transponham a compreensão internalizada a favor do sistema capitalista e das relações sociais que ele estabelece. Compreensão essa a qual Álvaro Vieira Pinto identifica como consciência ingênua (1960) e que, para esse autor, se constitui, dentre outros espaços, a partir do próprio sistema educacional formal.

Partindo da compreensão que somente a revolução possibilitará a ruptura da relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e subsistência, características do sistema capitalista, Ribeiro (2012, p. 304) afirma que essa revolução precisa ser levada a efeito por sujeitos com capacidade de compreender as relações onde estão inseridos e com domínio do conhecimento sobre as possibilidades de sua transformação. Ou seja, estejam habilitados à permanente superação da consciência ingênua e construção da consciência crítica ou da contraconsciência.

Sem que os agentes da mudança alcancem essa condição, mesmo que processos ou rupturas permitam a transformação do modo como a sociedade está organizada, há poucas possibilidades de que essa mudança se consolide ou permaneça no tempo. Para garanti-la e consolidá-la, é preciso que os que dela são sujeito e objeto compreendam o contexto onde interagem, os condicionantes que afetam suas ações e os objetivos na direção dos quais elas precisam ser orientadas, ou seja, tenham acesso ao conhecimento socialmente construído. Isto porque, num movimento dialético, o conhecimento humano avança num processo contínuo de reconstrução, sempre a partir do já construído. Portanto, o resultado desse processo não é um saber produzido por um único indivíduo ou por um pequeno grupo; por consequência, não pode ficar sob o domínio ou a serviço de poucos. Esse “produto” resulta daquilo que a humanidade como um todo produziu. Portanto, como um saber socialmente construído, deve estar acessível a todos devendo ser permanentemente incorporado ao saber das novas gerações ou daqueles que ainda não o detêm.

Usando o clássico exemplo da “reinvenção da roda”, não faz sentido que cada um que dela necessite a reinvente. Muito menos que alguns possam considerar-se “donos” da roda e obter lucro sobre sua utilização. O justo é que, aqueles que já dominam um dado conhecimento, apresentem-no aos que o desconhecem e, a partir daí, possam juntos, repensá-lo e questioná-lo, reconstruindo-o de acordo com as necessidades daqueles que podem viver melhor a partir dele. E esta deve ser a função – socialmente justa – da escola.

A partir dessa compreensão, numa sociedade organizada para proporcionar o bem estar da maioria, passa a ser inaceitável que aqueles que já tiveram acesso ao conhecimento socialmente produzido possam ser considerados como uma vanguarda iluminada ou como detentores de capacidades superiores aos demais. Estes podem, no máximo, ser vistos como aqueles a quem foi oportunizado o acesso a esse conhecimento. E que têm, portanto, o compromisso de divulgá-lo e compartilhá-lo para, a partir dele, avançar-se a novos conhecimentos. E isso serve para indivíduos, grupos ou nações.

Na medida em que este conhecimento possa estar acessível a quem dele queira se utilizar, interrompe-se o círculo de “venda” de conhecimentos por aqueles que supostamente seriam seus “proprietários” e que, tratando-o como mercadoria, passam a obter cada vez mais lucro e, conseqüentemente, mais poder em relações sociais desiguais.

É em função dessa compreensão que vejo o suporte à construção da autonomia e emancipação dos sujeitos - base indispensável à transformação social – como máxima

possibilidade de êxito de processos escolares. Isso porque, somente sujeitos emancipados podem participar de forma plena na construção de projetos sociais contra-hegemônicos.

Para que o sujeito ou o grupo construa sua autonomia, sendo capaz de tomar decisões que atendam à razão, à ética e à moral que sustentam relações de reciprocidade e respeito mútuo, é preciso, em primeiro lugar, que dominem os conhecimentos aí envolvidos. A escola certamente não é o único, mas é o local por excelência de acesso e desenvolvimento desses conhecimentos. Em segundo lugar, já que os processos escolares costumam acontecer no coletivo, torna-se também espaço apropriado para desenvolver a capacidade dos sujeitos interagirem com o outro e desenvolverem práticas de respeito, solidariedade e trabalho coletivo. Ainda, especialmente a escola pública, sendo instituição mantida pelo Estado, é espaço histórico de disputas de projetos sociais, hegemônicos e contra-hegemônicos.

Ao afirmar que o domínio sobre os conhecimentos sócio-históricos, ético-políticos e técnico-científicos é condição para a autonomia dos sujeitos, a qual tem relação direta com sua emancipação, e que essa condição pode ser alcançada, também, através de processos escolares contra-hegemônicos, estou tratando da formação integral trazida por Gramsci como tarefa da *escola única*³¹.

Mesmo que ainda não possamos desenvolver em plenitude essa proposta de formação escolar, podemos ter como “Sul”³² uma formação qualificada que, na concepção de Cattani (2000, p. 149), pode ser definida como aquela que relaciona atitudes manuais, técnicas e intelectuais e seu valor social.

No mesmo sentido, para além do domínio do conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, considero, como pressuposto à concretização da autonomia e da emancipação dos sujeitos, a possibilidade das pessoas realizarem trabalho não

³¹ Segundo Manacorda (1990, p. 165), o conceito gramsciano de escola única é o de “uma escola elementar e média unitária, que eduque tanto para as atividades intelectuais, quanto para as manuais, entendidas no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais”.

³² “Sul”, aqui tomado como referência que vem sendo usada por autores que trabalham na perspectiva das “Epistemologias do Sul”, termo cunhado por Boaventura Santos que, segundo Gomes (2012, p. 45) se refere a “uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Segundo Abaurre (2011) para propor um pensamento do Sul, o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin identificou a hegemonia dos países do Norte – Estados Unidos e países da Europa –, onde a técnica, a economia, o cálculo, a racionalização e a eficiência norteiam o pensar e o agir da parte ocidental do planeta. Essa visão hegemônica do mundo, imediatamente, exclui a América Latina em suas características históricas e culturais, mais genuínas, responsáveis por sua identidade – afetividade, imaginação, espiritualidade e solidariedade. Trata-se, portanto, de outra ordem, distinta da racionalidade técnica.

alienado. Ou seja, aquele que permite a reprodução ampliada da vida e que, além de produzir as condições materiais para uma existência digna, produz autorrealização a partir da superação do trabalho explorado e desprovido de sentido. Nessa perspectiva, a formação para o trabalho associado pode, também, compor currículos de propostas da Educação Profissional emancipatória.

Cabe reforçar que, aqueles a quem interessa a mudança devem, não só reconhecer e valorizar os novos princípios e os novos valores que possam sustentá-la, mas trabalhar efetivamente para sua permanência e seu aprimoramento, a partir do conhecimento que detêm e do desenvolvimento da própria capacidade para realizar escolhas e tomar decisões. Se a maioria participar apenas como massa acrítica e ignorante – no sentido literal da palavra –, à mercê de líderes ou “iluminados”, todo o esforço, os sacrifícios e as perdas que mudanças dessa natureza impõem serão em vão, restando, no mais das vezes, apenas a troca de grupos no poder, com a permanência da maioria subjugada, explorada e expropriada do que deveriam ser seus direitos. E a história de sociedades, grupos, culturas e nações nos permite comprovar fartamente essa afirmação.

Para combater as ideias e as práticas que ignoram a igualdade como condição para avançar-se a patamares mais elevados de organização social, Cattani (2000, p. 145) traz como referência o conceito de civilização como “ascensão do gênero humano, entendida como a ampliação da liberdade e do conhecimento da liberdade [...] alargamento substancial da política e do conseqüente aumento da responsabilidade [...] possibilidade de realização, de emancipação individual e coletiva”.

É evidente que essa possibilidade de “civilização” é incompatível com o sistema capitalista e com as relações sociais que ele produz e das quais depende para sua manutenção. A base desse sistema está na concentração da propriedade dos meios de produção nas mãos de alguns poucos que os utilizam para obter ganhos a partir da exploração do trabalho da maioria, que não têm como adquiri-los. Sem a propriedade privada dos meios de produção e a extração de mais valia não há sistema capitalista. E é exatamente aí que se concentram as maiores causas de injustiça social, deflagradoras da competição, da miséria e da infelicidade das pessoas.

Para superá-las, ou seja, para avançar além das relações capitalistas de produção e das relações sociais que elas constituem, parecem existir dois tipos de movimento. Um, a revolução, que como movimento de ruptura e de transformação depende de um contexto que inclui da mobilização das massas à existência de projetos, estratégias e táticas, além de um conjunto de condicionantes que têm apresentado grande dificuldade de construção

nas sociedades contemporâneas. O outro caminho, não implica a negação do primeiro e, em algum momento, poderá convergir a ele. Meio busca de superação, meio resistência, é a construção de ações que se desenvolvam por dentro do próprio sistema capitalista, o que é possível em contextos e condições diversas, a partir das contradições que o próprio sistema apresenta e que tende a ignorar numa tentativa de conservar a ordem que lhe convém.

Segundo Cury (1989, p. 34), “ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu carácter (sic) profundo de inacabamento [...] é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes”. Segundo o mesmo autor “a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é insuportável” (idem, p. 30).

Voltamos aqui à escola, seus processos, seus espaços e à ação de seus agentes. Nela, encontramos possibilidades para avançarmos para além da reprodução do sistema capitalista, especialmente, a partir das contradições que se evidenciam no cotidiano de suas atividades e das relações que nela podem ser estabelecidas. Seja no que diz respeito às relações de trabalho e produção que o sistema engendra, seja no que tange à sua organização e suas práticas sociais.

Também segundo Cury (1989)

Como uma totalidade histórica superável, o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação. A reprodução de suas relações implica [...] a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. [Não] apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na **educação** (1989, p. 38). (grifo meu)

A escola pública, desde sua gênese, desempenha, a partir de um sistema meritocrático e competitivo, o papel de difusora e reprodutora dos valores que permeiam as práticas sociais no sistema capitalista: o individualismo, a competição, à obediência a regras, dentre tantos outros. Mas, a mesma escola, contraditoriamente, pode ser espaço de desconstrução desses valores e de construção de outros que os superem.

No cotidiano das práticas escolares são muitas as oportunidades para ações dessa natureza. Trago, como exemplo de explicitação e desconstituição do discurso hegemônico possível de se fazer dentro de sala de aula, uma dessas situações: a todo o momento somos “bombardeados” com afirmações que levam a crer que “o sol nasceu

para todos” e que conseguir seu lugar ensolarado depende do esforço pessoal e da dedicação de cada um. A veracidade dessa afirmação é facilmente desconstruída com inúmeros exemplos encontrados no cotidiano de cada um. São incontáveis pessoas que levam uma vida de muito trabalho, sacrifícios, empenho e dedicação e nem por isso conseguem “vencer na vida”. A partir dessa constatação são possíveis discussões e análises em sala de aula que podem contribuir para o desvelamento da consciência efetiva – a que permite perceber a contradição e que impele a superá-la – em contraposição à consciência ingênua.

Como outro exemplo, dentro da formação profissional, quando se trabalha com determinada ferramenta, material ou equipamento, sempre cabe a pergunta: qual sua origem? Como se deu sua evolução? Qual o custo real do trabalho e da matéria-prima ali incorporado? Há alternativas mais sustentáveis? Por que não as usamos? São infinitas as possibilidades onde, como nesses exemplos simples, pequenas interferências contribuem para a formação da contraconsciência. Mas, é preciso que os agentes da escola, também eles, tenham-na já constituída, para que possam ajudar os educandos a desenvolvê-la.

Muitos são os estudos e as propostas que vão ao encontro da educação emancipadora, libertadora, popular. De Paulo Freire à Meszàros, de Boaventura Santos a Gramsci, passando por José Martí, além de outros autores contemporâneos que produzem a partir do já citado campo denominado Estudos do Sul; muitos são os que têm colaborado na construção de propostas – e de práticas – que objetivam transformar o sujeito em agente político, que pensa, que age e que usa a palavra para transformar o mundo (MESZÀROS, 2008).

É importante ressaltar, no entanto, que pretender a construção de relações éticas, solidárias e sustentáveis não significa ignorar características do ser humano que podem se configurar como índole, essência, condição ou contexto, definições cuja discussão não cabe aqui. Características que podem levar a tentativas de colocar o desejo, o prazer ou a vontade individuais acima dos desejos, do prazer ou da vontade da maioria. Propor uma organização social igualitária não significa negar a intenção de muitos de estabelecer a supremacia do eu sobre o outro, nem pretender-se atingir um patamar onde as vaidades e as maldades humanas estejam todas extirpadas e onde o bem comum seja o objetivo de todos os indivíduos, num quase Nirvana. Nem significa negar-se as relações de poder, sua “microfísica” (Foucault, 2001) ou sua força nas relações humanas.

Penso, como Cattani (2000), que a civilização não é um processo natural, nem decorre de qualidades imanentes ao ser humano, como acreditava Rousseau. “Pelo

contrário, *homo homini lupus* [o homem é o lobo do homem] e as desigualdades são recriadas permanentemente [mas] a luta deliberada contra esse estado de coisas pressupõe condições de promoção de autonomia e da igualdade de oportunidades” (CATTANI, 2000, p. 146).

Portanto, quando se busca a superação do sistema capitalista para um sistema de maior justiça e igualdade o que se pretende é uma sociedade onde a referência seja o bem estar para todos, em contraposição a uma sociedade que garante que direitos individuais se sobreponham aos direitos da maioria. Se hoje vivemos numa sociedade que tem, cada vez mais, a felicidade do indivíduo como referência, a intenção é buscar-se uma sociedade onde a referência seja a felicidade da maioria.

Segundo Cury (1989),

Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal (CURY, 1989, p. 57).

Significa dizer que a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos a partir de processos escolares é uma ação, necessariamente, contra-hegemônica. Buscá-la é contrapor-se ao que os agentes do sistema capitalista permanentemente impõem para sua perpetuação. Alcançá-la demanda uma força só possível de se constituir no coletivo formado pela maioria dos que a compreendem e, por consequência, compreendem seu sentido e seus objetivos. Ou que passem a compreendê-los a partir de um processo de formação. E onde pode estar ou onde se pode construir esse coletivo? Não vejo como possível negar aí, o espaço fundamental da escola.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Construir propostas e práticas de Educação Profissional numa perspectiva emancipatória implica conhecer, discutir e incorporar a elas aquilo que já foi pensado e experimentado por aqueles que acreditam – ou acreditaram – nessa possibilidade. O que trago no presente capítulo são subsídios para o desenvolvimento desse propósito.

Autores diversos têm refletido sobre esse tema, especialmente, a partir dos pressupostos marxistas. Na linha de pensamento de Marx, Gramsci e Pistrak talvez sejam as referências maiores, seguidos por diversos outros que já foram ou serão referenciados ao longo desse trabalho.

No que tange especificamente à proposta e implementação do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, objeto de análise desse estudo, as reflexões e propostas destes autores foram referência importante para a construção de seu projeto político-pedagógico.

Mas, há outros fatores que delineiam sua feição e que vão das políticas públicas a decisões de gestão da Instituição passando de forma talvez ainda mais determinante, pela ação dos agentes educacionais que têm interagido no desenvolvimento do Curso.

Para além das motivações mais evidentes, ele se desenvolve a partir de um contexto e de um histórico que vai das relações sociais mais amplas até aquelas que constituem a cultura³³ e a história da Instituição específica onde está inserido. Portanto, precisa ser analisado a partir da compreensão sobre as diversas variáveis que o constituem e o atravessam. De outra forma, corre-se o risco de avaliações descontextualizadas e, por isso, equivocadas, superficiais, ingênuas ou sectárias.

Para auxiliar na compreensão do contexto onde se constituiu o Curso, apresento a seguir um histórico sucinto da Educação Profissional no Brasil, seus pressupostos, seus objetivos e seu desenvolvimento, até alcançar as políticas mais recentes que chegaram a colocá-las no palco das grandes “vedetes” das ações dos governos Lula da Silva e Dilma³⁴. Artigo esse percurso às questões específicas dos Institutos Federais e, em

³³ Segundo Julia (2001, p.10), cultura escolar é "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos." Para Viñao Frago (1995) os elementos constituidores da cultura escolar perpassam desde aspectos institucionais, organizativos, curriculares até distribuição dos espaços, discursos, comunicações, processos de formação, desempenho.

³⁴ A expansão da rede dos Institutos Federais de Educação e, especialmente, o PRONATEC, foram insistentemente anunciados na propaganda eleitoral da última eleição para Presidente da República, no ano

particular do IFSUL³⁵ e de seu Câmpus Pelotas. Para isso, trago referências à cultura escolar dessa unidade de ensino, que é onde o Curso se constituiu, e a outras variáveis que possam ter determinado ou estar influenciando no seu planejamento e em seus resultados.

Ao buscar subsídios para a construção de referenciais sobre os fundamentos e sobre as mudanças no mundo do trabalho e nas transformações da produção que determinam possibilidades e limites da Educação Profissional emancipatória – nos Institutos Federais ou fora deles – procurei o que havia escrito sobre o tema em minha Dissertação de Mestrado³⁶. Pretendia usar o que lá havia como ponto de partida do que tinha intenção de trazer, aqui, sobre o tema. Ao relê-lo, me deparei com um texto que, embora escrito haja quase quinze anos, expressa quase a totalidade do que eu diria hoje. Num tom, talvez, mais eloquente, com sentenças mais afirmativas e com menos dúvidas sobre o caminho a seguir do que as que tenho hoje. Mas, com os mesmos pressupostos, objetivos e justificativas que ainda mantenho.

Nesse texto, intitulado “Trabalho, transformações produtivas e formação escolar: a ordem das questões”, desenvolvo uma análise sobre as mudanças em parte dos processos capitalistas de produção e suas consequências sobre as demandas por qualificação dos trabalhadores e, conseqüentemente, sobre novas demandas para a formação escolarizada para o trabalho, ou seja, para a Educação Profissional.

Trago à discussão os supostos ganhos que o trabalhador estaria tendo, advindos dessas mudanças. Isto porque os novos processos estariam abrindo a possibilidade

de redução do trabalho penoso, monótono ou repetitivo, bem como, redução para as jornadas de trabalho, que permitiriam a liberação dos trabalhadores para o lazer e para tempos de não-trabalho, [e trariam] a exigência de um nível mais alto de qualificação profissional para o trabalhador (BARBOSA³⁷; 2001, p. 40)

de 2014, como uma das ações de grande relevância social iniciadas no governo Lula e com continuidade no governo Dilma.

³⁵ O IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – tem sua origem na *Escola de Artes e Offícios*, que começou a ser pensada em 1917, mas cuja primeira turma ingressou somente em 1930. Desde então, passou a Instituto Profissional Técnico, Escola Técnica de Pelotas (ETP), Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/Pelotas/RS), até 2008, quando passou a condição de Instituto Federal. (MEIRELES, 2007).

³⁶ Em 2001, apresentei dissertação de mestrado, intitulada *A Reforma do Ensino Técnico: avanço anunciado, retrocesso imposto. Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do Curso de Edificações do CEFET - Pelotas/RS*, na qual procurei, especificamente, confrontar as justificativas apresentadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso para a implementação da Reforma do Ensino Técnico, através do decreto 2208/97, com a realidade de um grupo de alunos egressos de curso técnico formados antes dela.

³⁷ Até o ano de 2008 o registro de meu nome era Gisela Amaral Barbosa. A partir desse ano, passou a Gisela Lange do Amaral.

No entanto, explico que, em primeiro lugar, essa é uma demanda restrita a uma parcela muito pequena dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, tais mudanças vêm provocando uma brutal redução dos postos de trabalho, além de exigirem uma maior qualificação do trabalhador apenas na medida necessária à ampliação do sobretrabalho e da exploração sobre ele pelo capital.

O discurso sobre o fim do trabalho é desconstruído a partir da explicitação de que ele permanece central e definidor da estrutura e das relações sociais. Isto porque, as mudanças no mundo do trabalho têm produzido novas realidades socioeconômicas e novas formas de sociabilidade que sinalizam, não para o fim do trabalho, mas para sua transformação (DELUIZ, 1994 apud BARBOSA, 2001, p. 45).

Com essa compreensão, a formação escolar será consequência do resultado das disputas entre projetos de organização social: mais ou menos emancipadora, mais ou menos conservadora.

Naquele texto, para definir o que chamei de “a ordem das questões” a serem postas à Educação Profissional, dizia que é preciso partir de um entendimento sobre a existência humana, possível de se desenvolver em uma determinada estrutura social, através de atividades que, por fim, demandam uma formação compatível. Continuo pensando da mesma forma. Ou seja, a ordem das questões a serem postas à Educação Profissional deve ser: Que ser humano? Que sociedade? Que trabalho? Que formação?

Portanto, se a intenção é propor uma educação que seja emancipadora, é preciso, antes de tudo, ter clareza sobre os fundamentos que podem embasar essa proposta e sobre as possibilidades e os limites do contexto onde ela possa se desenvolver, sobre o que passo a tratar a seguir.

3.1 A Educação Profissional brasileira e os Institutos Federais de Educação: identidades e contradições em trajetórias que se sobrepõem

Sabemos que, em sua origem, a escola destinada às elites pretendeu formar os dirigentes ou aqueles que iriam realizar atividades intelectuais. Já a escola pública e, em especial, a escola para a formação profissional, surge com uma função disciplinadora e coercitiva, destinada àqueles na iminência de transformarem-se em peso ou em risco para a sociedade.

Comprovando tal afirmação, no Brasil, até 1945, a educação formal era eminentemente dual, sendo o ensino profissional destinado aos que iriam exercer atividade manual. O ensino humanista, por sua vez, era destinado às elites e somente ele permitia o acesso ao ensino secundário e superior.

Gradativamente, a partir da pressão de segmentos progressistas da sociedade, foi sendo buscada a equivalência entre os ramos de ensino. Sua efetivação só foi obtida com a Lei 4024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que permitia o acesso ao ensino superior tanto aos alunos egressos da Educação Profissional quanto àqueles vindos de cursos secundários. No entanto, a lei não foi suficiente para vencer o preconceito ao ensino profissional, já que o trabalho manual continuava sendo encarado pela sociedade como um trabalho menor, destinado a subalternos.

Pela LDB de 1971 – Lei 5692 – instituída pelo governo militar, pretendeu-se a substituição dos dois ramos, propedêutico e profissional, pela profissionalização compulsória de todo o ensino secundário. O efeito dessa reforma foi o de não produzir nem profissionalização, nem formação propedêutica. Em parte, pelas deficiências estruturais e organizacionais necessárias para seu êxito. Mas, principalmente, porque a formação dual permaneceu, já que permaneceu o desequilíbrio na pirâmide social brasileira, onde o trabalhador manual não conseguia, e nem consegue, concluir, ao menos, o ensino médio.

A redemocratização do país, ocorrida na década de 1980, propiciou intensos debates sobre o projeto que nortearia as políticas públicas, inclusive na Educação. No entanto, no que tange à Educação Profissional, o projeto implementado a partir da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 – pelo governo Fernando Henrique Cardoso, recompôs a dualidade estrutural. Através do Decreto 2208/1997³⁸, que regulamentava os artigos que tratavam da Educação Profissional e Tecnológica e que a LDB 9394/96 havia deixado em aberto, ficou definido que o ensino técnico passaria a ter caráter apenas complementar ao ensino médio, mantendo vínculos muito menos estreitos com a formação geral e rompendo a equivalência entre ramos de ensino que, até mesmo a Lei implantada durante o regime militar, buscava (BARBOSA, 2001). Materializaram-se nesse Decreto as recomendações de organismos internacionais

³⁸ O Decreto 2208/1997 também regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB de 1996. Posteriormente, este Decreto foi substituído pelo decreto 5154/2004, conforme já mencionado.

alinhados com o projeto neoliberal, de cuja cartilha se servia o governo Fernando Henrique.

Maschio (2011) desenvolveu tese em que trata do desafio de ofertar educação profissional integrada a jovens e adultos trabalhadores. Na revisão bibliográfica que fez para subsidiá-la, diz ter encontrado, em diversas pesquisas, a afirmação de que o governo Fernando Henrique usou, como principais argumentos para separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, os altos custos que a Educação Profissional integrada de então gerava, investimento que estaria sendo desperdiçado. Isto porque, supostamente, a maioria dos alunos provinha de escolas particulares e da classe média alta e se utilizava da formação técnica de nível médio porque, além de gratuita, sua qualidade facilitava o acesso ao nível superior. Outro argumento era o de que, em função do longo tempo dos cursos – quatro anos – essa formação não estava respondendo com a agilidade demandada pelo mercado de trabalho. Assim como nos resultados das pesquisas analisadas pela autora, também concluí, em minha dissertação de mestrado, que esses argumentos não se sustentavam. Havia problemas, sim, especialmente com relação à dificuldade de ingresso dos alunos oriundos dos grupos sociais menos favorecidos. Mas, certamente, a extinção da formação integrada não só não resolveu esse problema, como reduziu as possibilidades de inserção laboral dos egressos, devido, aí sim, à formação rápida e aligeirada que foi imposta pelo Decreto 2208/97.

Na primeira década do século XXI, a eleição de Lula da Silva e a reconfiguração das forças políticas permitiram a inclusão, ao menos nos discursos e nas justificativas para as políticas públicas, de princípios que pretendem a formação integral e a politecnicidade³⁹ apontando para a escola única. Mesmo que essas intenções pouco ultrapassem a retórica dos discursos e raramente se constituam em ações efetivas, avançou-se, ao menos, para a possibilidade de formação profissional integrada⁴⁰, a partir do Decreto 5154/2004.

³⁹ A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989, p. 17). “A politecnicidade é articuladora do fazer e do pensar” (LOMBARDI, 2010, p.329).

⁴⁰ A partir do Decreto 5154/2004 a Educação Profissional no Brasil pode ser ofertada sob três modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Segundo Maschio (2011, p. 17) “**Integrada**: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Decreto nº 5.154/2004). **Concomitante**: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados

No entanto, nos Institutos Federais de Educação, a ideia de formação integral e os demais conceitos e concepções aos quais ela está articulada, são pouco compreendidos, raramente fazendo parte das discussões que perpassam o ambiente escolar. Antes mesmo de posturas epistemológicas, ideológicas ou filosóficas que poderiam resultar em propostas e práticas diferenciadas, considero que há outras variáveis que provocam essa quase ausência de discussões sobre os fundamentos, os objetivos ou a função social que a Educação Profissional desempenha.

Naqueles câmpus que originariamente eram Escolas Técnicas, essa dificuldade talvez venha da própria cultura que as constituiu. Diferentemente do que prevalecia em outros espaços sociais e, muito provavelmente, num movimento de autodefesa e de valorização do próprio trabalho, seus professores enalteciam o trabalho manual, menosprezando o trabalho intelectual ou o conhecimento teórico. É preciso lembrar que muitas das Escolas Técnicas que precederam os CEFET's que, por sua vez, originaram os Institutos Federais, têm sua origem nas Escolas de Artes e Ofícios. Criadas do início do século passado, essas escolas tinham como missão “afastar do ócio e da vagabundagem os órfãos e desvalidos da sorte” através do aprendizado da disciplina e de um “ofício”⁴¹.

Muitos dos professores das Escolas Técnicas, e depois, dos CEFET's, eram egressos dessas próprias escolas e tiveram sua formação embasada no conceito estreito do “aprender fazendo”. Essa formação, muitas vezes, levou-os a introjetar e difundir a ideia de que mais importante do que “pensar” é “fazer”. Apesar disso, especialmente a partir da década de 70 do século passado, existia nessas escolas um ensino técnico reconhecido como de excelente qualidade, que valorizava o conhecimento técnico-científico e as ciências exatas, mas diminuía a importância das Ciências Humanas da formação que oferecia. Mesmo assim, era comum que seus egressos obtivessem aprovação em vestibulares concorridos, em função de sua excelente formação em Matemática, Física e Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, as práticas cotidianas reforçavam o caráter disciplinador e subserviente da formação oferecida. A ordem, a disciplina e o culto à Pátria e a valores nacionalistas eram grandemente valorizados.

É a situação inversa à concepção que, ainda hoje, observa-se em outros espaços de formação profissional, especialmente, as universidades públicas. Nelas, até duas

(Decreto nº 5.154/2004).” Há, ainda, a modalidade **subsequente**, que oferece só a formação técnica específica àqueles alunos que já concluíram o ensino médio.

⁴¹ Justificativas constantes no Decreto 7566, de 23/09/1909, assinado por Nilo Peçanha, então presidente da República Federativa do Brasil.

décadas atrás frequentadas quase que exclusivamente pelos estratos mais altos da sociedade, o trabalho manual é, via de regra, menosprezado, supervalorizando-se o trabalho intelectual e as atividades profissionais dele decorrentes.

Já nas novas unidades escolares, criadas a partir da expansão da rede dos Institutos Federais, observa-se o ingresso de um número muito grande de professores que não possuem nem ao menos formação pedagógica ou licenciaturas, quanto mais formação específica para atuação na Educação Profissional. Trazem, quase sempre, apenas a formação em nível de graduação ou pós-graduação da área específica na qual devem “ministrar aulas”. Essa foi, inclusive, uma questão apontada por diversas vezes nas discussões e apresentação de trabalhos na última reunião da ANPED SUL, em 2014. Não por acaso, trazida por diversos integrantes do GT Trabalho e Educação que trabalham em Institutos Federais.

Portanto, a discussão sobre formação integral, escola unitária ou politecnia passa ao largo do conhecimento ou dos interesses da maioria dos profissionais que atuam nos câmpus dos Institutos Federais, incluindo aqueles que atuam nos seus espaços da gestão e administração.

Esse desconhecimento, que pode ser entendido como desqualificação, já que a formação pedagógica específica e qualificada deveria ser condição para a atuação docente em qualquer área, acaba por proporcionar nem mesmo um embate entre posições ideológicas antagônicas, permanecendo, no máximo, no âmbito das suposições e nas ações sucessivas de tentativa e erro, que caracterizam a empiria desconectada dos fundamentos teóricos e epistemológicos. O que se observa é a prevalência do “achismo”, onde cada um age como “acha” mais adequado.

Perde-se com isso, a oportunidade da confrontação e do embate saudável que leva, em espaços democráticos, ao aprimoramento de processos e ao apuro dos fundamentos que os sustentam. E, a partir da compreensão que construí, é na discussão qualificada que se avança em qualquer processo, inclusive no desenvolvimento da Educação Profissional.

No entanto, estas constatações não anulam a importância da trajetória e as possibilidades das escolas que compõem a rede dos Institutos Federais oferecerem formação profissional qualificada.

Por exemplo, as deficiências identificadas na qualificação de seus professores para atuação na Educação Profissional não são características apenas dessas instituições. Elas são também encontradas nas demais escolas públicas de educação básica do país.

Mas, na maioria dos casos, essa deficiência é bem mais agravada nas redes municipais e estaduais. Portanto, as condições materiais dos Institutos, incluindo a remuneração de seus servidores, acabam propiciando-lhes uma condição mais favorável que a das demais instituições de ensino.

Há, portanto, outro ângulo de observação sobre a história, a identidade e as condições materiais dessas instituições que não pode ser desconsiderado.

Apesar de identificarem-se nelas práticas que, de forma mais ou menos explícita, têm levado mais a uma formação para a subalternidade do que à emancipação dos alunos que por elas passam, há um saldo positivo no que tange a sua experiência na área de formação profissional, bem como na infraestrutura de que dispõem e na qualificação técnica dos profissionais que nelas atuam.

Há de se reconhecer que, especialmente a partir da década de 1970, essas instituições passaram a contar com um suporte diferenciado das demais escolas públicas, que não dispunham – e continuam sem dispor – de infraestrutura adequada, e de salários razoáveis para seus professores. Também se diferenciam de outras instituições de ensino profissional, como as que compõem o Sistema S⁴². Nessas, a formação oferecida parece se configurar muito mais como treinamento para atividades profissionais específicas, demandadas pelo mercado de trabalho, sem dispensar grande importância à articulação com a formação geral, o que faz todo sentido se levarmos em consideração que a maioria delas é composta por instituições gestadas e geridas pelo empresariado brasileiro.

Esse histórico fez com que no Brasil, hoje, os Institutos Federais de Educação – ou, ao menos, muitos deles – possam ser identificados como as instituições públicas de ensino melhor capacitadas para a oferta de formação profissional, fato reconhecido nas esferas de governo, nos meios acadêmicos, nas empresas que empregam seus egressos, bem como nas comunidades onde atuam.

Também é importante ressaltar que se mantêm, em muitos deles, resquícios de características trazidas das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, transpostas às Escolas Técnicas. Naquelas instituições, a quase devoção demonstrada por muitos dos

⁴² O denominado “Sistema S” é composto por entidades de interesse de categorias profissionais e mantidas através da contribuição compulsória dos trabalhadores. São elas: SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESC (Serviço Social do Comércio), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Indústria), SEST (Serviço Social de Transporte), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

professores e alunos, que muitas vezes se referiam a elas como “nossa casa”, o exagerado senso de responsabilidade e dever, o respeito inquestionável às regras, à disciplina e à hierarquia, foram características negativas, antidemocráticas, conservadoras, cerceadoras da criatividade e do espírito inovador. Os traços que sobraram delas, no entanto, trazem um diferencial aos câmpus que se originaram de antigas Escolas Técnicas. Em muitos deles percebe-se que, ao longo do tempo, essas características foram arrefecendo até alocarem-se em patamares positivos de responsabilidade, disciplina e compromisso com a função social da escola, especialmente com relação ao atendimento de alunos oriundos de camadas populares – nas quais também têm origem muitos de seus professores – e com relação à valorização do trabalho e de suas atividades práticas. Percebe-se que essas são qualidades que diferenciam esses câmpus, principalmente se contrapostos a outras instituições públicas, especialmente às Universidades Federais.

Já no que diz respeito aos câmpus novos, criados a partir da expansão da rede dos Institutos Federais, em muitos deles a situação parece ser significativamente diferente. Neles, não há uma instituição anterior e, por consequência, uma cultura institucional precedente – positiva ou negativa. Ao mesmo tempo, observa-se uma grande heterogeneidade no perfil de formação e de experiências profissionais anteriores, tanto dos professores como dos demais servidores que estão formando seus quadros. Em alguns casos, esta situação traz complicadores para o bom desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente em função da ausência de formação pedagógica ou experiência docente entre aqueles que têm sido aprovados nos concursos para docentes. Mas, há relatos de casos em que essa característica acaba funcionando como um fator positivo que impulsiona experiências inovadoras.

Constatações expostas até aqui decorrem da articulação entre os conhecimentos que minha formação acadêmica me proporcionou construir e as observações feitas a partir da vivência no cotidiano, em especial, do Câmpus Pelotas do IFSUL. Também, do longo tempo de interlocução com profissionais que atuam em outros câmpus e em outros Institutos. Seja através da atuação em atividades sindicais, do desenvolvimento de projetos em parceria com outras unidades, da participação em eventos e seminários, dentre tantos outros espaços, venho construindo impressões que considero refletirem de forma muito aproximada a trajetória e a realidade atual dessas instituições.

No entanto, as constatações decorrentes de minhas vivências e minhas observações são respaldadas por pesquisas que têm abordado o tema como, por exemplo, Maschio (2011) e Porto Júnior (2014). Já Figueiredo (2014), tratando de um Instituto

Federal específico, traz como “emblemática” uma situação que, considero, pode ser transposta a muitos outros institutos.

O caso do IFRS demonstrou-se emblemático, pois formado a partir de quatro Instituições pré-existent e novas Unidades do processo de expansão, criou um mosaico de culturas e práticas que não se aglutinaram no sentido de formar uma identidade institucional. A formação dessa nova Instituição, que precisou crescer rapidamente, foi desafiada pela formação ímpar e pelas culturas pré-estabelecidas, que se revelaram barreiras a serem superadas (FIGUEIREDO, 2014, p. 99-100)

Portanto, creio ter referências suficientes para sugerir que ainda não há uma identidade comum aos Institutos Federais e, nem mesmo, aos câmpus que compõem cada um deles. Essas unidades vêm construindo uma identidade própria a partir do contexto em que se desenvolvem, de sua história e da história daqueles que as constituem. E essa é uma característica que precisa ser levada em consideração quando se pretende generalizar afirmações acerca dos Institutos Federais. Nas análises de sua pesquisa, Figueiredo (2014, p. 104) traz que, durante a construção da Organização Didática desse Instituto, as diferenças entre o grupo que o compõem, ficaram mais evidentes. O autor afirma que “é fato que as diferenças de práticas e de culturas afloraram no processo de discussão, e que os debates de pontos polêmicos demonstraram diferenças culturais, concepções, histórias individuais e coletivas que influenciam no contexto institucional.”

Penso que essas diferenças, características em qualquer grupo, ficam mais visíveis naqueles que estejam em processo inicial de organização. E, a construção de sua identidade resulta, em muito, de como se organizam essas diferenças.

Por isso, reitero minha impressão de que deva redobrar-se o cuidado com generalizações relativas aos IF's nesse período onde estão, ainda, em processo de construção inicial. Por exemplo, quando se afirma que eles são hoje as instituições que estão mais bem preparadas para promover processos de Educação Profissional emancipatórios, é preciso não perder de vista algumas peculiaridades que, ao observador desavisado, podem passar despercebidas. Muitas das novas unidades são compostas por servidores que, na maioria, não são “filhos da casa”⁴³, mas sim, profissionais detentores de formação adquirida só em Universidades. Por consequência, muitos deles, trazem de sua formação a supervalorização da formação de graduação e pós-graduação em

⁴³ Expressão muito usada nas antigas escolas Técnicas para referir-se aos professores que haviam sido alunos da própria instituição.

detrimento à formação profissional de nível médio. Essa valorização os leva, em muitos casos, a manter nos seus câmpus o mínimo de cursos técnicos que a legislação prevê, priorizando no máximo limite permitido, os cursos de graduação e pós-graduação, aos quais dedicam o melhor de seus esforços. É pouco provável que unidades constituídas a partir dessa compreensão consigam, com facilidade, constituir cursos de formação profissional de nível médio numa perspectiva emancipatória. Se, como já mencionei antes, esta já é uma proposta difícil de ser implementada em unidades que trazem em sua cultura a valorização e o respeito pela profissionalização em nível médio, em unidades em que nem esta valorização existe, certamente, as dificuldades redobram. Nessa mesma linha de análise, há pesquisas que tratam das dificuldades dos docentes com a própria formação integrada e o PROEJA, de aspectos relacionados a esse tema na construção da identidade dos IF's e da influência do *habitus* trazido pelo corpo docente nesse processo⁴⁴.

Do mesmo modo, os câmpus que são oriundos das antigas Escolas Técnicas vinculadas a Universidades também tendem a apresentar uma cultura diferenciada, mescla da autonomia que as unidades das Universidades costumavam ter, com uma subserviência característica de unidades que pouco ousavam porque eram sabedores dos limites de sua condição de desprestígio quando confrontados com o universo da graduação e da pós-graduação.

Por certo, há aspectos como, por exemplo, os relacionados à macropolítica e à formação docente, que afeta os Institutos Federais de forma mais ou menos semelhante. Há, também, regularidades com relação às suas dificuldades no trabalho com a formação integrada, a EJA, ou mesmo, a graduação e a pós-graduação, novidade na maioria dessas instituições. Mas, mesmo assim, é preciso atentar para as especificidades.

Maschio (2011, p. 59) traz considerações acerca da expansão da rede de institutos federais⁴⁵ e da nova institucionalidade que vem sendo construída nessas instituições de ensino as quais coincidem com muitas das observações que também tenho feito. A citação que trago a seguir, embora longa, me parece bastante elucidativa.

[houve] a perda de identidade ocorrida nas instituições que se reordenaram e reagruparam-se para a criação dos Institutos Federais. Com a extinção dos Cefets [...], das escolas técnicas, agrotécnicas e

⁴⁴ Dentre elas, Araújo (2012), Figueiredo (2015), Lottermann (2012), Oliveira (2011), (Pereira, 2012).

⁴⁵ De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a rede federal é constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

vinculadas, extinguíram-se também parte de sua institucionalidade, fruto de um passado vivido. Para que as autarquias se reordenassem para transformarem-se em Institutos Federais, foi necessário abandonar suas identificações, algumas com bandeiras, hinos, para assumir, então, características uniformes, com um único símbolo e logomarca a ser utilizada por todos. Ressalta-se, também, que muitas instituições, por serem autarquias, já possuíam autonomia em suas decisões, ao migrarem para o modelo *multicampi*, passaram a responder a uma reitoria, sendo necessário reestruturar os fluxos das decisões e de gestão. Vale referir-se ao fato de que 19 instituições originárias das Escolas de Aprendizes Artífices comemoraram 100 anos da Educação Profissional em 2009, além de outras mais jovens, mas todas com características próprias e culturas organizacionais específicas. Destacam-se também, Institutos que agruparam escolas de naturezas distintas, as de cunho industrial com as de caráter agrícola, cada qual com especificidades próprias. Nesse cenário de novas autarquias, urge a necessidade de aprendizado de um trabalho, agora com formato sistêmico, dado à presença de vários *campi*. Cabe a reflexão, por serem instituições distintas que foram agrupadas e que, em geral, permaneceram com os mesmos servidores e docentes, sobre a dificuldade para se adaptarem a uma nova institucionalidade. É preciso organizar o processo de sistematização e padronização e sistematização de critérios de gestão, de regulamentos, estatutos e regimentos. Registra-se uma revolução na Educação Profissional brasileira (MASCHIO, 2011, p. 59).

Daí concluir-se sobre a inexistência de uma “identidade dos IF’s”, às vezes referida por quem pouco os conhece. O conjunto de fatores explicitado por Maschio referenda minha impressão de que, hoje, não se pode afirmar sobre uma identidade, nem mesmo, entre câmpus de um mesmo Instituto. Reforçando o que traz Porto Júnior (2014) a construção dessa identidade está em disputa.

No item a seguir, faço uma breve contextualização da Educação Profissional destinada a jovens e adultos no Brasil, tratando, especialmente, das últimas décadas.

3.2 A Educação Profissional de jovens e adultos, no Brasil, hoje: PROEJA, PRONATEC ou o quê? De programas a políticas públicas, percurso em disputa

A partir da década de 1980, com a volta da democracia ao país, no campo da política e das demandas sociais, ficaram melhor delineados os embates entre, basicamente, dois projetos de sociedade: um que pretende assegurar e facilitar os interesses e a permanência da atual organização social, e outro que almeja sua superação para uma condição de maior justiça, igualdade e sustentabilidade. Reconhecendo que esta possa ser uma análise simplista, sirvo-me dela para trazer, de forma sucinta, uma

breve contextualização da Educação Profissional brasileira nos anos recentes que confluíu, primeiramente, para a implementação do PROEJA e, mais recentemente, do PRONATEC⁴⁶.

Com o retorno à normalidade democrática, os embates travados na defesa de políticas para a Educação brasileira que atendessem às demandas de um ou de outro projeto social, se desenvolveram, com mais intensidade, a partir da discussão de quase uma década que antecedeu a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), já mencionada. Infelizmente, essa Lei acabou por não atender boa parte do que propunham os grupos que aqui identifico como progressistas.

Tratando do embate político que envolveu a aprovação da LDB de 1996 e das muitas demandas dos movimentos populares que acabaram não sendo contempladas por ela, Lima (2012, p.07) enfatiza que canalizar as lutas sociais para a busca de solução política cria a falsa expectativa de que a aprovação de leis, decretos e diretrizes irá solucionar os problemas da educação nos marcos do capital. Sem negar a importância da busca por soluções políticas, reforça que “a exemplo de outras normatizações legais, essa lei [a Lei 9394/96] se adequou aos propósitos dos partidários da posição hegemônica do capital, principalmente do capital financeiro”.

Nessa busca por pseudo soluções políticas, a Educação Profissional passou a se constituir em espaço de grande visibilidade para projetos e mudanças. Isso, em função, por um lado, das demandas decorrentes da reestruturação dos processos de produção capitalistas e, por outro lado, das demandas sociais por trabalho e renda, frente à escassez de postos de trabalho dignamente remunerados e com as devidas garantias sociais.

Na sequência de políticas para Educação Profissional, alardeadas como fundamentais ao desenvolvimento do país frente à reestruturação produtiva, tivemos primeiramente, no governo Fernando Henrique Cardoso, a já referida reforma instituída pelo Decreto 2208/97.

Essa reforma desconstruiu muito da qualidade da Educação Profissional oferecida pelas então Escolas Técnicas, especialmente por separar a formação técnica da formação geral.

Com a justificativa de que esta formação apresentava um desempenho inadequado frente às exigências do moderno mercado de trabalho, o

⁴⁶ A crise no governo brasileiro – política e financeira – desencadeada nesse ano de 2015 afetou, também, o PRONATEC, que vem sofrendo drásticos cortes de recursos. Por muito recente, e ainda não suficientemente esclarecida e compreendida, não entrarei na análise de causas e consequências dessa crise para a Educação Profissional brasileira.

governo federal implantou esta Reforma, afirmando que com ela alcançaria, não só uma melhor adequação da formação profissional brasileira, como a redução de seus custos possibilitando o aumento do número de vagas, além de um atendimento direcionado aos alunos com menor poder aquisitivo e que dirigem-se diretamente ao mercado de trabalho (BARBOSA, 2001, p. 7).

Atendia claramente aos ditames dos organismos internacionais e vinha ao encontro do que recomendavam para o “alívio” da pobreza, a redução da pressão das massas, a formação rápida para atender necessidades imediatas do mercado, reservando a qualificação melhor e mais dispendiosa para o Estado com aquele que – segundo seus critérios – valia a pena dispendere recursos.

Sob a pressão de forças sociais diversas, no primeiro governo Lula da Silva, o Decreto 2208/1997 foi substituído pelo Decreto 5154/2004 que, embora apresente avanços, continua permitindo a chamada “concomitância”, onde o aluno cursa o ensino médio e o ensino técnico em cursos independentes entre si.

Durante os anos de vigência do Decreto 2208/1997 já haviam sido fartamente comprovados os malefícios dessa modalidade de formação profissional. Mesmo que o Decreto 5154/2004 tenha voltado a permitir a formação integrada – onde, num único curso o aluno recebe formação geral e formação técnica –, a permanência da possibilidade de oferta de formação profissional concomitante demonstra a força exercida pelos grupos que defendem os interesses do capital, mesmo num governo dito de esquerda. Confirma-se, portanto, a afirmação de Lima (2012), de que a legislação, nos marcos do capital, muitas vezes é usada para criar a falsa impressão de atendimento às demandas de grupos progressistas.

A atenção dispensada pelos governos à Educação Profissional continuou com a implementação do PROEJA, a expansão da rede dos Institutos Federais de Educação e, por último, com a implantação do PRONATEC, todos dentro dos governos Lula da Silva e Dilma. Este último, resultado da pressão da CNI e do empresariado, confirma a tese de que, acima das identidades partidárias dos governos e da ideologia que dizem defender, é a pressão dos interesses do capital que define as políticas públicas.

Depois do Decreto 5154/2004 – que não havia conseguido vencer os interesses hegemônicos – o PROEJA foi a primeira grande proposta do governo Lula para Educação Profissional que parecia ter vencido esses interesses. Para além das críticas que possam ser feitas a ele, esse Programa reflete uma intenção de oferta de formação

profissional qualificada, numa perspectiva emancipatória e voltada àqueles que não puderam acessá-la na idade adequada.

O PROEJA foi lançado por meio do Decreto 5478/2005 e revisto pelo Decreto 5840/2006. Traz, conforme seu Documento Base, uma proposta que busca “não apenas a inclusão [dos alunos] nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007).

O primeiro Decreto – que instituiu o *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* – previa a oferta de cursos apenas pela rede federal de Educação Profissional. O novo Decreto manteve a sigla do Programa, mas mudou a sua nomenclatura, passando a ser chamado *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Como modificações, este trouxe a inclusão das instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e as entidades privadas vinculadas ao Sistema S, além de ampliar sua abrangência ao nível da Educação Fundamental, mediante cursos ou programa de formação inicial e continuada de trabalhadores (BRASIL, 2006 apud LIMA FILHO et al, 2011, p. 25)

Mais do que um conjunto de intenções, algumas ações efetivas foram desencadeadas para sua implementação, dentre elas, a destinação de recursos específicos aos cursos do PROEJA e a exigência de, no mínimo, 10% das vagas dos Institutos Federais reservadas a esses cursos. De grande relevância foi a implementação, pela CAPES, do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido no Brasil entre 2006 e 2011. Esse Programa desencadeou importante e vasta produção de conhecimento sobre o tema, além da qualificação de agentes da Educação de Jovens e Adultos.⁴⁷

⁴⁷ Segundo Araújo (2012, p. 43), um dos desafios que emergiram com o lançamento do PROEJA no país, foi a necessidade de implementar medidas de indução/efetivação desse programa como uma política pública. A SETEC/MEC, via CAPES, lança, então, o Edital PROEJA – CAPES/SETEC nº 03/2006, mencionado acima, com vistas ao fomento de pesquisas em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos e a formação de recursos humanos qualificados para levar essa política adiante. Segundo o que consta no Portal do MEC “O PROEJA-CAPES/SETEC tem por objetivo estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em

O PROEJA mostra-se, portanto, como uma proposta de inclusão que pretendia ir além de promessas e discursos, com ações concretas voltadas à transformação social.

Fruto da pressão dos próprios trabalhadores e da intensa mobilização de educadores ligados à educação popular e à educação de jovens e adultos, o PROEJA visou romper o formato tradicional dos cursos supletivos, integrando essa modalidade no sistema regular de ensino fundamental e médio (FRIGOTO, 2011).

Como Frigotto, autores ligados ao campo da Educação e Trabalho consideram que esse Programa representou uma conquista no âmbito das políticas públicas brasileiras, principalmente por seus pressupostos e pelos objetivos que chegou a alcançar. Para esses, tais políticas, especialmente nas duas últimas duas décadas, vêm num percurso de avanços e retrocessos em direção à ampliação de possibilidades de jovens e adultos inserirem-se e manterem-se nos espaços de trabalho através da elevação de escolaridade e da educação profissional e, desta forma, contribuir com o país numa perspectiva que alia desenvolvimento e redução da pobreza com elevação dos níveis de escolarização da população e com a oferta de educação profissional.

Outros autores, no entanto, consideram que o Programa traz, nos argumentos que o justificam e na ausência de firmeza para sua efetiva implementação, contradições que têm caracterizado os próprios governos brasileiros dos anos 2000 – Lula da Silva e Dilma Roussef –, nos quais foi instituído. Prova disso seria sua fragilização a partir da implementação do PRONATEC⁴⁸.

Tratando das políticas para Educação Profissional do governo Lula, Azevedo, Coan e Shiroma (2012), dizem que

O resultado é que o governo Lula encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização. A institucionalização dos cursos FICs/Proeja (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área (BRASIL, 2006a, p. 01)”.

⁴⁸ Há reflexões e discussões interessantes acerca dos rumos da Educação Profissional brasileira, especialmente a respeito de limites e possibilidades do PROEJA, em duas das publicações resultantes do Edital PROEJA CAPES já mencionado. São elas: *PROEJA Educação Profissional Integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*, organizada por Lima Filho et alli (2011) e *PROEJA Educação Profissional Integrada à EJA: entre políticas e práticas*, organizada por Silva et alli (2011).

Educação de Jovens e Adultos) pode ser citada como exemplo dessa política de aligeiramento educacional.

Ambos governos, para alcançar o poder e manterem-se nele, haviam tentado o equilíbrio entre discursos, propostas e histórias pessoais e partidárias construídas no campo da esquerda e acordos e concessões a forças conservadoras, especialmente as identificadas com o liberalismo que se reinventa e dá suporte à reestruturação do modo capitalista de produção⁴⁹.

O próprio histórico da atuação do Ministério da Educação ao longo dos governos Lula e Dilma comprova essa afirmação. Durante a gestão de Fernando Haddad, que após a saída de Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação nos dois governos Lula da Silva permanecendo até o segundo ano do primeiro governo Dilma, vimos manifestações, várias vezes confirmadas em ações efetivas, sobre o papel emancipatório e transformador da Educação, inclusive a Educação Profissional.

No entanto, Haddad deixou o Ministério quando eleito à Prefeitura da cidade de São Paulo e o ministro que o sucedeu, Aluísio Mercadante, embora compondo o mesmo governo e pertencendo ao mesmo partido, demonstrou trabalhar a partir de pressupostos diferentes dos que norteavam a atuação do ministro que o antecedeu.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, por exemplo, houve uma mudança clara nas concepções que a sustentam. No ministério Haddad, apesar das contradições já mencionadas, percebia-se a supremacia de propostas que reconheciam as carências de múltiplas ordens daqueles que não puderam acessar a educação formal na idade adequada e que, ao mesmo tempo, buscavam uma formação integral. E boa parte do Documento Base do PROEJA reflete esta concepção (BRASIL, 2007).

Já no ministério Mercadante, o PROEJA deixa de ser prioridade passando à evidência o PRONATEC, um programa que atende demandas imediatistas de formação profissional oferecida para suprir supostas necessidades do mercado de trabalho e que não mais prioriza a formação integral dos alunos.

O PRONATEC tem uma inegável identificação com os discursos de empregabilidade, polivalência e flexibilidade do trabalhador, e com uma propalada premência por qualificação profissional para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. É importante ressaltar que esse Programa tem forte influência de acordos

⁴⁹ Blum *et all* (2011) discutem de forma aprofundada a relação entre o PROEJA e os pressupostos neoliberais.

feitos entre o governo e o Sistema S, que resultaram numa grande transferência de recursos públicos para esse Sistema que, obviamente, atende às demandas do empresariado brasileiro.

Retomando Lima (2012, p. 11), através da Lei 12.513/2011, que instituiu o PRONATEC, “o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio”, fazendo da Educação uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos à iniciativa privada, na tentativa de contenção da crise estrutural do capital.

Continuando com as reflexões do mesmo autor

O velho Marx [...] já dizia no *18 Brumário* que a história só se repete como farsa, (sic) com essa lição afirmamos que o PRONATEC é muito mais do que a adaptação do PROUNI (Programa Universidade Para Todos, que transfere recursos públicos para instituições privadas, através de Bolsas) para o ensino técnico. A Lei 12.513/2011 alterou configurações do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), do seguro desemprego, do FIES (Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior) e dos programas de transferências de renda. O PRONATEC é a materialização das recomendações da UNESCO de que os governos da América Latina deveriam utilizar o modelo do Sistema “S” para a formação profissional (LIMA, 2012).

Por sua vez, a expansão da rede dos Institutos Federais, foi outra ação de grande impacto para a Educação Profissional. Iniciada no governo Lula e com continuidade no governo Dilma, deu-se tanto em número de escolas quanto nos níveis de ensino que estas instituições passaram a ofertar. A partir dela, além do ensino básico, passou-se a incentivar a oferta de graduação e pós-graduação, que antes acontecia de forma esporádica nos antigos CEFET’s. Essa expansão tem o inegável mérito de interiorizar a rede federal de Educação Profissional, facilitando, a um grande número de alunos, o acesso à educação nos três níveis. No entanto, apresenta problemas resultantes, especialmente, da forma como impôs a verticalização dos níveis de ensino e da rapidez com que se deu a criação dos Institutos e seus muitos câmpus. Daí resultaram falhas no seu planejamento e em sua execução, deixando entrever, na urgência para sua implementação, um forte viés populista e eleitoreiro. A questão da constituição – ou desconstituição – da identidade dessas instituições, já tratada anteriormente, também tem se revelado como um complicador para o êxito de seus processos.

Essa sequência de políticas para a Educação Profissional – PROEJA, expansão de rede de Institutos Federais e PRONATEC – foi implementada por governos autodenominados de esquerda e que, em seus discursos, se dizem identificados com a

transformação social e com o atendimento das demandas das camadas sociais excluídas dos privilégios ao alcance das camadas favorecidas pelo sistema. No entanto, parecem contraditórias, chegando, o PRONATEC, a ir em direção oposta ao que se espera de um governo com esse perfil.

O PROEJA nunca chegou a ser efetivamente implantado. A exigência de destinação de 10% das vagas a cursos técnicos integrados, destinados a jovens e adultos, não foi cumprida por grande parte dos Institutos.

Araújo (2012), no estudo em que faz um amplo diagnóstico do PROEJA, já mencionado, constata que as pesquisas produzidas entre 2000 e 2004 evidenciam a convergência entre a reforma do Estado e a reforma da Educação Profissional, mostrando que especialmente a Educação Profissional “tornou-se uma estratégia de adequação do País à nova ordem capitalista, caracterizada pela flexibilidade, empregabilidade e diminuição da responsabilidade do Estado”. Complementa dizendo que já nos estudos desenvolvidos a partir do ano de 2004, a Educação Profissional passa a ser analisada tendo em vista a troca de governo no país e a expectativa daí decorrente em relação a essa modalidade de educação. Segundo o autor esses estudos inserem a dimensão comparativa: “Mostram que a nova política conserva princípios da antiga. Revelam, também, falta de consenso no interior do MEC quanto às definições da política de EP, especialmente no que se refere ao currículo” (ARAÚJO, 2012, p. 30).

O que parece evidente a partir dessas constatações, é que aqui também se comprova o embate permanente entre forças que defendem os interesses financeiros e a manutenção do sistema que garante sua permanência e aqueles que pretendem superá-lo. Nesta disputa, os defensores dos interesses do capital demonstram sua força impondo suas demandas por sobre as demandas da maioria da população, independentemente da matriz ideológica dos governantes dos Estados onde esse sistema está instalado. Esclarecendo um pouco mais a esse respeito, especificamente com relação aos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, Azevedo et alli (2012, p. 18) trazem que

O Brasil tem sido dominado por uma classe burguesa que se mescla com partidos políticos e chega ao governo, e mesmo alardeando que está compromissada com outras ideologias reproduz as mesmas ações de quem estava no poder, refutando reivindicações das classes populares ou trabalhadoras, porém procurando guiar sua consciência pelo acesso ao consumo, numa falsa ilusão de ascensão social. Trata-se do desenvolvimento de um processo dirigido à acomodação de determinadas classes que poderiam insurgir-se contra o sistema vigente, promovendo atraso e dilapidando o patrimônio nacional, considerando suas riquezas.

Portanto, sempre que o embate envolver interesses do capital, se faz necessário redobrar o esforço dos movimentos populares e daqueles que representam as demandas sociais, mesmo que essas demandas expressem necessidades e anseios da maioria da população e que obtenham respaldo jurídico ou a aprovação de leis e decretos.

O que se constata é que as disputas que se estabelecem vão além de embates políticos entre conservadores e progressistas – sejam quais forem as concepções de progresso ou do que deva ser conservado. À margem do espaço do embate democrático, o que se vê são disputas desiguais em que o poder econômico, através daqueles que o detém ou de quem os representa, têm muito mais força do que a maioria da população e suas demandas. Mesmo em governos que se declaram de esquerda ou que se dizem atentos às demandas populares.

De qualquer forma, no embate de forças hegemônicas e contra-hegemônicas creio poder afirmar que o PROEJA e a constituição da rede de Institutos Federais foram o avanço possível. Já sua expansão desordenada e a instituição do PRONATEC são uma mescla de retrocesso populista e atendimento à pressão de interesses hegemônicos, talvez demonstração da falta de firmeza de princípios dos últimos governos brasileiros e de suas fragilidade diante da pressão dos interesses do capital.

3.3 Educação, tecnologias e desenvolvimento sustentável: um caminho sem desvios

Quando nos extasiamos diante dos milagres da tecnologia moderna e construímos uma visão do mundo tendo por concepção central a infinita expansibilidade de nosso poder criador, a primeira coisa a reconhecer [...] é que toda possibilidade de avanço tecnológico está ligada ao processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, a principal das quais cifra-se no trabalho humano (VIEIRA PINTO, 2005, p.49).

Tendo em vista ter desenvolvido esta tese dentro da linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, considerei pertinente a discussão mais aprofundada sobre a articulação desses temas com essa pesquisa, o que fortaleceu minha compreensão e ampliou minhas possibilidades de análise, referendando-a de forma mais efetiva. O texto a seguir, considero, constitui-se num “discurso teórico” construído a partir das referências que trouxe até aqui – tanto teóricas, quanto contextuais – articuladas aos objetivos dessa tese e ao que a justifica.

O tema que perpassa o desenvolvimento dessa tese é a possibilidade de processos escolares desenvolvidos pela Educação Profissional auxiliarem na construção de cidadãos emancipados, também, a partir de sua profissionalização. Isso, para que possam desenvolver a autonomia que lhes permita participar da superação das relações sociais capitalistas, buscando uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável a qual vimos chamando de sociedade do bem viver, entendida como aquela em que a maioria das pessoas sintam-se satisfeita com a própria vida.

Estamos falando, portanto, de desenvolvimento social. E, no mais das vezes, desenvolvimento social é associado ao nível de escolarização de uma nação e às suas possibilidades de criar novas tecnologias.

Manifestações que condicionam o desenvolvimento de uma nação à educação ou ao nível de escolarização de seu povo já fazem parte do senso comum. Cotidianamente ouvem-se afirmativas sobre a correlação supostamente inequívoca entre educação, desenvolvimento técnico-científico e crescimento econômico. As situações onde essas afirmativas acontecem são as mais diversas: em discursos oficiais, em demandas sociais, na justificativa a políticas públicas, em campanhas variadas – de publicitárias a religiosas –, complementadas, usualmente, pela certeza de que daí advirá um grande incremento na qualidade de vida das populações.

Sem entrar na discussão sobre em quais outros espaços acontece a formação dos sujeitos e focando apenas na escola, é preciso explicitar, antes de tudo, sobre qual

desenvolvimento estamos tratando, do que se pretende como qualidade positiva à vida das pessoas e a quem e como o desenvolvimento tecnológico servirá.

Parto da compreensão de que o desenvolvimento de uma sociedade deve promover benefícios para o conjunto de indivíduos que a compõe e não apenas para algumas pessoas ou alguns grupos. Mais ainda, como Azevedo, Shiroma e Coan (2012), penso que “desenvolvimento humano não se efetiva somente a partir da busca do desenvolvimento socioeconômico”. Ao mesmo tempo, é preciso atentar para o fato de que aquilo que serve para um grupo social pode não servir a outro. Isto porque, mesmo pensando numa concepção generalizável de bem estar humano, há especificidades que decorrem não só do estágio de desenvolvimento socioeconômico de cada povo, como também de sua história e de sua cultura.

O Livro Verde (BRASIL, 2001), que trata do desafio que se apresenta à sociedade brasileira para articular ciência, tecnologia e inovação, publicado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (2001, p. 85), traz uma relação do que seria necessário para a definição de qualidade de vida de uma população: “saúde, alimentação sadia, trabalho adequado, lazer agradável, acesso a bens culturais, ar puro, água potável, vida social, segurança, tranquilidade em relação a seu futuro e a de seus familiares”. E esse rol de características parece aplicável a qualquer grupo social. No entanto, mesmo que elas não se alterem em sua forma genérica, o seu significado e os caminhos para atingi-las podem variar de sociedade para sociedade. Tratando-se, por exemplo, de países considerados ricos, seu significado pode não ser o mesmo para os Estados Unidos e para a Bélgica, já que têm histórias, culturas e, conseqüentemente, demandas específicas. Da mesma forma, países ditos emergentes, como China e Brasil, certamente não têm necessidades iguais. Mesmo tratando-se de um único país, no Brasil, também como exemplo, desenvolvimento social não tem o mesmo sentido para uma comunidade indígena do Amazonas, uma comunidade urbana de uma favela do Rio de Janeiro ou uma comunidade rural de descendentes de alemães no interior do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, é importante a menção à concepção de “Bem viver” (para alguns “Bom viver”) que vem sendo trazida por autores que trabalham numa perspectiva não eurocêntrica e que busca outras referências para qualidade de vida, que respeite a cultura e a identidade das populações e a desvincule de padrões de consumo e/ou necessidades que não são verdadeiramente dos povos e das comunidades. Sobre o tema, tratando do que o discurso hegemônico traz como condição à felicidade e como ela é compreendida a partir do conceito do Bem Viver, reflete Segato (2012)

No fundo, se pensarmos nas pessoas, no senso comum, na mentalidade coletiva, o que se mede do bem estar é o consumo. Aí se apresenta um grande problema. Vão desaparecendo outras formas de felicidade. O Bom Viver significa preservar outras formas de felicidade. Uma felicidade que esteja relacionada nas relações entre as pessoas e não uma felicidade que seja derivada da relação com as coisas. É isso que está acontecendo: a coisificação das relações (SEGATO, 2012).

Além do mais, é preciso estar atento para não identificar demandas, benefícios e possibilidades de processos de desenvolvimento a partir da consciência ingênua tantas vezes referida por Álvaro Vieira Pinto (2005).

Mesmo tendo suas reflexões sistematizadas entre as décadas de cinquenta e oitenta do século passado, as afirmações trazidas por este importante filósofo brasileiro em sua obra *O Conceito da Tecnologia* continuam a subsidiar a compreensão destes processos dentro do sistema capitalista. Desvelando a face da dominação exercida pelos países de capitalismo avançado sobre os países periféricos a partir, também, da produção e venda de tecnologias, ele nos mostra o quanto lhes convém que acreditemos que todos participamos “em pé de igualdade da mesma ‘civilização tecnológica’ que os ‘grandes’, na verdade os atuais ‘deuses’, criaram e bondosamente estendem a ricos e pobres sem distinção” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 43).

Seguindo o pensamento desse autor, não é difícil perceber que os países dominantes buscam garantir sua hegemonia justificando que neles se concentre a produção de tecnologias pela condição privilegiada que supostamente possuem para promovê-la e, ao mesmo tempo, pelo também suposto direito que possam ter sobre seu uso e sobre a exploração de seus benefícios. Desta forma, perpetuam para si os ganhos econômicos advindos da submissão que as nações periféricas não têm como escapar enquanto permanecerem na condição de países de capitalismo dependente. Os “donos do mundo” fazem isso através de um discurso ideológico que leva a crer, por um lado, na globalização das demandas sociais, induzindo à ideia de que qualquer povo, “para ser feliz”, precisa ter acesso a uma infinidade de bens de consumo – de computadores a produtos de beleza. Mais além, espalha-se a crença de que para que outras nações ingressem no seleto círculo dos países desenvolvidos, é necessário produzir tecnologias e produtos tão eficientes quanto os gerados nas grandes potências. Por outro lado, proclamam-se donos e senhores de saberes construídos socialmente ao longo da história da humanidade, garantindo para si, através de patentes, *royalties* e outros mecanismos, os

ganhos advindos da venda de tais saberes, incorporados às tecnologias. Tal discurso se dissemina e coopta a maioria, de dirigentes a simples consumidores.

Como discurso ideológico, acaba por encobrir a condição necessária à continuidade da supremacia dos países que hoje comandam o mundo, qual seja, a permanência dos países subalternos como consumidores de seus produtos, seja através da venda direta de tecnologias, seja através da venda dos bens de consumo produzidos a partir delas.

Ainda segundo Vieira Pinto (2005, P. 44),

São em número praticamente ilimitado as implicações dessa atitude [...]. Temos que denunciar o lado secreto, maligno do endeusamento da tecnologia, aquele que visa unicamente a fortalecer ideologicamente os interesses dos criadores do saber atual, a fim de conservá-lo no papel de instrumento de domínio e espoliação econômica da maior parte da humanidade, levada a trabalhar para as camadas altas dos povos senhoriais sob a falsa e emoliente impressão de estar participando, na única forma em que lhe é possível, da promoção do progresso em nosso tempo.

É certo que as inovações tecnológicas não resultam do esforço individual de um sujeito, de um grupo ou mesmo de uma nação. Correspondem, isto sim, a um novo estágio do saber socialmente construído ao longo da história, o qual tem se constituído, desde sempre, pelo permanente impulso do homem em intervir sobre a natureza para a satisfação de suas necessidades.

Esta compreensão desmistifica, inclusive, a panaceia da “era tecnológica” que estaríamos vivendo hoje, já que a história da produção da existência humana resulta de uma interminável sucessão de novas tecnologias; de uma sequência de “admiráveis mundos novos” correspondentes a cada tempo histórico (VIEIRA PINTO, 2005).

É preciso denunciar as disparidades, ou seja, romper o círculo nefasto de uma falsa totalidade em que os dominadores nos querem encerrar sob o pretexto de participarmos todos do mesmo mundo, unificados pela ciência e pela técnica, chegadas agora a um grau de progresso tal que ninguém pode recusar. E que, também, não temos o direito de nos darmos ao devaneio de criá-las por conta própria, sem possuir as vantagens de potência maior. O corolário deste sofisma consiste em estarmos todos obrigados a aceitar as condições a nós impostas, único meio de participarmos da civilização (idem, p. 47).

Ter clareza sobre tais relações se faz indispensável quando se pretende discutir quais tecnologias e para qual desenvolvimento se constroem projetos e práticas de Educação Tecnológica.

Por seu turno, não é possível falar-se em formação escolar como um processo que apresenta sempre resultados semelhantes. Sabe-se que eles podem ser absolutamente diferentes, dependendo da variação de fatores diversos, mas que passam, necessariamente, pelos fundamentos, pelos objetivos e pela forma como acontecem suas práticas concretas.

Portanto, penso que, ao tratar sobre educação tecnológica, formação profissional, ensino técnico ou qualquer outra denominação que se queira dar à formação escolar de nível médio que pretende a profissionalização dos alunos, é preciso, antes de tudo, buscar respostas às perguntas: qual educação, quais tecnologias e para qual desenvolvimento? O que significa dizer: para qual projeto de sociedade pensamos desenvolvimento, produção de tecnologias e formação escolar? Ou ainda: qual formação escolar mais nos aproxima dos valores e dos fundamentos da sociedade do bem viver?

Aos que compartilham da compreensão de que processos escolares podem colaborar na construção de relações sociais mais justas, se torna indispensável discutir as possibilidades concretas de produção, transmissão e aprendizagem de tecnologias com esse objetivo. O que, por sua vez, implica na reflexão sobre quais características são necessárias a uma formação tecnológica que possibilite – de fato – aos alunos egressos de cursos profissionalizantes inserção social com participação política, cultural e econômica de forma autônoma e emancipada.

Primeira pergunta: qual educação?

Tomando Educação como sinônimo de formação escolar, na discussão sobre quais processos de escolarização podem levar à autonomia e emancipação dos sujeitos é preciso, em primeiro lugar, desmistificar o discurso que, com pequenas variações, ouvimos reiteradas vezes. Trata-se da ideia de que só a Educação, de uma forma quase mágica, pode alavancar o desenvolvimento de um país. Esta afirmativa encaminha à reflexão sobre duas questões relevantes: 1ª) a veracidade da relação direta entre formação escolar e desenvolvimento e, 2ª) o que se entende por formação escolar e o que se pretende com ela.

No que diz respeito à relação direta entre formação escolar e desenvolvimento, um dos documentos base do PROEJA (2007)⁵⁰, traz considerações interessantes ao tratar

⁵⁰ O documento referido trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (2007). Há outros documentos base que tratam, por exemplo, da educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena e da formação inicial e continuada/ensino fundamental.

da função desempenhada pela educação no processo de desenvolvimento de uma nação. Reconhece seu papel estratégico em todos os países que construíram um projeto nacional de desenvolvimento soberano e autônomo, mas ressalta que

O desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico. [...] Deve-se ter clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si sós, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda (idem, p.32).

Esta compreensão não implica menosprezar a importância da formação escolar como um componente valioso no desenvolvimento intelectual e social das pessoas e, por consequência, das sociedades. Significa, isto sim, compreender que há outras variáveis que contribuem – ou não – nesse processo. Ao mesmo tempo, já que a formação escolar é sempre um processo coletivo, é, certamente, *locus* privilegiado para a compreensão e construção, também coletiva, de projetos sociais diversos do que temos hoje (para o “bem” ou para o “mal”).

Se a escola pública que se constituiu a partir da Revolução Industrial, na sua origem e na sua trajetória, tem se mostrado um espaço de reprodução de relações sociais desiguais – relações estas características do sistema capitalista – é, também, campo de disputas sociais que forjam caminhos alternativos através das brechas que as contradições inerentes ao próprio sistema acabam por abrir.

E são esses caminhos que podem levar à possibilidade de formação escolar na perspectiva da emancipação e da autonomia do aluno, de forma a permitir sua participação na construção de uma sociedade alicerçada em relações sociais mais justas, onde a distribuição dos ganhos gerados socialmente seja equânime e equilibrada. Nesse percurso, há um espaço onde os agentes do sistema escolar têm a possibilidade de opção sobre qual caminho seguir, seja qual for o nível em que atuem: no nível macro, onde se definem as políticas públicas e as decisões de Estado; no nível meso, que corresponde aos espaços das instituições escolares; no nível micro, onde acontecem as práticas cotidianas de sala de aula⁵¹.

⁵¹ A referência aos níveis micro, meso e macro é uma analogia ao que Antônio Nóvoa (1995, p. 25) traz, quando trata de níveis de compreensão e intervenção no que envolve o sistema e os processos educativos e da então emergente sociologia das organizações escolares.

Tratando especificamente da formação técnica ou tecnológica que compõe o sistema de ensino brasileiro, é possível ilustrar-se tais situações com exemplos significativos para sua compreensão.

No nível das políticas públicas, ou seja, no nível macro, a implantação pelo governo Fernando Henrique Cardoso do Decreto 2208/1997 e, posteriormente, sua substituição pelo Decreto 5154/2004 no início do governo Lula da Silva, resultam de um jogo de forças entre defensores de diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente, de diferentes compreensões sobre o papel da formação escolar pública na implementação de tais projetos⁵².

Num primeiro momento, os defensores do projeto neoliberal, conseguiram fazer com que a formação profissional pública de nível médio refletisse seu projeto de sociedade, através de uma formação aligeirada que buscava desonerar o Estado e transferir aos cidadãos a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho. Num segundo momento, as disputas políticas nas instâncias de governo e no Parlamento brasileiro, resultado de pressão exercida por movimentos sociais e por intelectuais da área da Educação que buscam uma aproximação com a formação integral e com a escola única proposta por Gramsci, levaram à substituição do Decreto 2208/1997 pelo Decreto 5154/2004, atualmente em vigor.

Tratando das políticas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no governo Lula, Azevedo, Coan e Shiroma (2012) afirmam que, embora a publicação do Decreto 5154/2004 pudesse evidenciar uma intenção de superar o tipo de formação determinada pelo Decreto 2208/1997, o novo decreto foi reescrito nas mesmas bases do anterior, negando uma educação tecnológica emancipadora.

As contradições do governo Lula [...] logo aparecem e, mesmo se autointitulando “governo dos trabalhadores” ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto nº 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos (AZEVEDO et alli, p. 31, 2012).

⁵²A relação entre esses dois Decretos seus pressupostos e conseqüências foram analisados com propriedade por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos, especialmente no texto “A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”, publicado na revista Trabalho Necessário, nº 3, em 2005. Azevedo, Shiroma e Coan (2012) também trazem análises interessantes no texto “As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?” publicado na revista Boletim Técnico do SENAC.

É verdade que o Decreto 5154/2004 não contempla a formação integral anteriormente citada, mas pode significar um avanço nesta direção, já que volta a permitir a oferta de cursos integrados, que reúnem formação geral e formação técnica, proibidos pelo Decreto 2208/1997. Mesmo mantendo as possibilidades de cursos concomitantes e sequenciais ao ensino médio, no jogo de forças que representam os projetos de sociedade em disputa, foi o avanço possível em nível de políticas públicas, na conformação de forças de um dado contexto nacional.

Abordando o que é definido nos espaços intermediários do sistema escolar – o nível meso – que corresponde ao âmbito de cada instituição de ensino, também se constata ações que resultam de disputas políticas; neste caso, dos agentes intraescolares. Continuando a tratar da formação profissional de nível médio, a partir do Decreto 5154/2004, a decisão pela modalidade a ser adotada por cada curso, passou ao cargo das próprias instituições de ensino, podendo ser concomitantes (com formação geral e formação técnica separadas), subsequentes (com a formação técnica posterior à formação de nível médio) ou integradas (com formação geral e formação técnica em um mesmo curso). Aqueles que pretendem uma formação mais completa e mais qualificada têm claro que os cursos integrados reúnem melhores condições para promovê-la. Nesta perspectiva, os cursos subsequentes só fazem sentido na medida em que atendam demandas específicas de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (PORTO JÚNIOR, 2014). Já os cursos concomitantes servem, no mais das vezes, às propostas que se preocupam menos com a qualidade da formação escolar oferecida e mais com seu custo para o Estado, com a rápida e contínua constituição de um contingente de trabalhadores minimamente qualificados, mas que atendam às demandas imediatistas do mercado ou com os ganhos que a publicidade do número de alunos supostamente qualificados possa trazer.

Da mesma forma, o empenho pela oferta de vagas, com formação qualificada dentro do PROEJA, demonstra maior ou menor empenho das instituições em cumprir com sua função social de ofertar essa formação a jovens e adultos.

Portanto, a escolha sobre quais modalidades de cursos oferecer, decidida por cada instituição de ensino, reflete, ou uma clara opção por um projeto social, ou a não superação da consciência ingênua (Vieira Pinto, 1960) ou intransitiva (Freire, 2008) de quem defende tal ou qual modalidade.

Já no nível micro, onde acontecem as práticas escolares de sala de aula, sob a responsabilidade, basicamente, dos professores, também há espaço para escolhas que

levam a possibilidades – ou não – de construção da autonomia e da emancipação dos alunos. Há fatores que alteram de forma fundamental a importância e o significado da formação escolar. Tais fatores incluem práticas, metodologias, planos de curso, conteúdos programáticos que, por exemplo, respeitem, considerem e incorporem os saberes do aluno, suas demandas, a história e a identidade da comunidade onde se inserem e, ao mesmo tempo, a utilidade de tais conhecimentos para a produção da vida cotidiana de cada um e do seu grupo social, em seus mais diversos aspectos.

Lobo Neto (2012, referência verbal), tratando da mediação entre tecnologias, educação e produção da existência humana, nos disse que “é preciso que nos livremos desse cientificismo que nos afasta da produção da vida”. O que entendo como: para que serve a ciência e, por consequência, a educação, senão para melhorar as condições de vida das pessoas?

E essa compreensão determina o sentido da formação escolar oferecida, ou seja, o projeto de sociedade que a sustenta. São em grande medida, portanto, as concepções sobre relações e organização social que respaldam a prática dos professores que acabam por definir seus objetivos e, por conseguinte, conformam seus resultados.

De qualquer forma, continuo com a compreensão que já manifestava quando da elaboração de minha dissertação de mestrado: por melhor que seja a qualidade de um processo de ensino, de seus objetivos ou de sua organização, ele não pode, por si só, modificar a estrutura de um sistema social. No máximo, pode colaborar para tal. Mas nem por isso podemos cair na visão pessimista de que a educação é e sempre será apenas reprodutora da ideologia e do sistema que a mantém. Se há reprodução, também há resistência e, se a resistência se manifesta, é porque as contradições do próprio sistema a permitem. E é a forma como se ocupam esses espaços de contradição consolidados pelas manifestações de resistência que irá determinar – ou não – a construção de práticas transformadoras que apontem para além do sistema posto (BARBOSA, 2001, p. 44).

Segunda pergunta: qual tecnologia?

Na compreensão de Vieira Pinto (2005), o processo de hominização pressupõe a conformação de um ser social a partir de um *projeto* – *projeto* que, para Marx, se constitui na capacidade de *projeção da* consciência que só os seres humanos possuem. A técnica, portanto, que Vieira Pinto vê como a “memória social do fazer novo”, é inerente a esse

processo, pois o desenvolvimento do homem, o animal que cria e produz, exige um manuseio cada vez mais elaborado do mundo.

Deduz-se daí que as tecnologias produzidas por um determinado grupo social deveriam resultar de seu percurso evolutivo e de suas demandas ou necessidades. Quando esta relação não se verifica é possível que interesses outros estejam se sobrepondo ou mascarando a identidade desse grupo e suas reais necessidades. Ou seja, suas demandas podem estar sendo estabelecidas pela consciência ingênua constituída a partir do *discurso ideológico*⁵³, ambos referidos por Vieira Pinto (2005).

Portanto, a definição sobre quais tecnologias servem a um processo que pretenda autonomia e emancipação dos sujeitos e a preservação da identidade cultural do grupo social ao qual pertencem, precisa levar em conta a gênese de seu desenvolvimento e as reais necessidades da maioria dos que o constituem.

No caso brasileiro, sabemos de nossa dependência histórica a nações pelas quais temos nos deixado dominar. O que se traduz em um desenvolvimento baseado na exportação de matérias primas e na importação, não só de tecnologias, mas do próprio modelo desenvolvimentista. Tomando novamente o documento base do PROEJA (2007), temos que essa situação, ao longo do tempo,

[...] vem fazendo com que o país não tenha um modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades econômicas e melhorias sociais. Ao invés disso, historicamente, prevalece a submissão aos indicadores econômicos ditados desde fora, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais (BRASIL, 2007,p. 23).

E esta dependência vem se perpetuando não por acaso. Portanto, quando se ouvem discursos sobre os avanços brasileiros, seja em índices de desenvolvimento humano, desenvolvimento econômico, em ciência ou em tecnologia, é preciso verificar se trazem benefícios para o conjunto social – especialmente para os grupos menos privilegiados – ou se estão a serviço da permanência de nossa dependência.

Frigotto (2007), tratando sobre a quem interessa esse nosso desenvolvimento, desigual e socialmente injusto, além de insuficiente para que nos igualemos às grandes potências econômicas, nos diz que

⁵³ Segundo Lobo Neto (2012) “Álvaro [Vieira Pinto] não compreende o conceito de ideologia como ‘visão falsa’ – pode ser idealizada, mítica, específica de um grupo na perspectiva de quem vê de fora, mas é verdadeira para quem acredita nela.”

É justamente a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial (FRIGOTTO, 2007, p. 1133).

O Livro Verde (BRASIL, 2001, p. xix), diante do que identifica como uma “revolução radical” devida ao desenvolvimento dos sistemas de comunicação e processamento de informações e aos progressos da biologia molecular, em curso desde meados do século XX, faz menção à condição de opressão a que estão sujeitos os países na condição do que chama de “atraso relativo crescente”. Afirma que “não se trata de subjugação militar, visível nas forças de ocupação de uma potência estrangeira, ou econômica, perceptível nas limitações externas às opções de uma política nacional. Trata-se de uma subjugação completa, invisível e inescapável”.

Mesmo que possamos questionar a ideia de “revolução radical” em curso, é importante que reflitamos sobre a condição de subordinação absoluta à qual estão submetidos os países de capitalismo atrasado em relação aos atuais “donos” da tecnologia, que não por acaso se consideram também “donos” do mundo.

Concordando com Vieira Pinto, não é possível estabelecer-se conexão direta entre as revoluções na técnica de produção e as revoluções sociais necessárias a mudanças nas relações de produção que, por sua vez, possam levar à distribuição equitativa dos benefícios advindos do desenvolvimento tecnológico. Isto porque, segundo o autor, “as transformações técnicas só afetam o processo histórico pela atuação consciente que possibilitam ao trabalhador (...) dando-lhe a capacidade de perceber com clareza o sistema de produção ao qual está ligado” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 174).

Portanto, a discussão sobre o uso ou a produção de novas tecnologias como alavanca ao desenvolvimento social passa por questões fundamentais.

Voltando ao caso brasileiro, se considerarmos nossa condição de país sob um sistema de capitalismo dependente, parece importante o esforço para produzirmos novas tecnologias, para aumentarmos nossa produção industrial e ampliarmos nossa presença no mercado internacional, não como consumidores, mas como produtores de tecnologia. E realmente poderá sê-lo, mas somente na medida em que os benefícios, os lucros e os ganhos desse processo permitirem maiores investimentos na redução das desigualdades sociais e se desenvolverem na perspectiva de relações sociais diferentes das que temos

hoje. De outra forma, dificilmente este caminho irá permitir, seja a superação de nossa dependência histórica aos países hegemônicos, seja a ruptura com o sistema capitalista de produção. Se por um lado, fortalece a economia e abre a possibilidade de mais investimentos sociais, por outro, reforça um sistema que só se mantém com a expropriação dos direitos da maioria.

No discurso hegemônico “crescer e desenvolver-se” tem como referência a condição atingida pelos países “desenvolvidos do Primeiro Mundo”. Mas diversos estudos já comprovaram a impossibilidade de estender a todos os habitantes do planeta os padrões de consumo desses países. E mesmo dentro deles sabe-se que há miséria e desigualdade social. Então, é preciso que nossas ações correspondam a nossas opções e à compreensão lúcida sobre o que nos cerca. Só assim poderemos responder à questão: o que queremos, afinal? Apenas ocupar a posição dos que têm mais, dos vencedores, dos “donos do mundo” – seja como grupo social, seja individualmente? Ou queremos construir uma sociedade realmente justa, baseada em relações solidárias e num desenvolvimento sustentável?

Àqueles que pretendem a superação da organização social capitalista, cabe atentar para outras possibilidades que vêm sendo construídas. A ideia de que “outro mundo é possível” não é apenas um jargão de sonhadores visionários ou de marqueteiros espertos que dela também têm se apropriado. Da produção de energia não poluente à produção de tecidos sintéticos biodegradáveis, do controle natural de pragas agrícolas ao uso da biodiversidade para a manutenção da saúde das pessoas, muito vem sendo pesquisado e tendo sua utilidade comprovada. No entanto, pouco dos resultados destas pesquisas chegam à produção em larga escala. E, dentre as poucas que alcançam viabilidade de utilização, muitas a alcançam somente em função do lucro que proporcionam e não de seus princípios éticos ou de sustentabilidade social. De novo, cabe uma pergunta: por quê?

A resposta certamente está na manutenção, a qualquer preço, dos interesses dos que se beneficiam com o atual sistema e dos lucros que ele lhes possibilita.

Mas também aqui há espaços de ação aos que pretendem a superação do sistema capitalista.

No confronto de forças que, como já dito, se estabelece em todos os níveis das relações sociais, são cada vez mais visíveis alternativas que apontam para esse caminho, fruto das pressões daqueles que as veem como possíveis – talvez, alternativas inéditas, nem por isso, inviáveis.

Retomando a situação brasileira, hoje se faz cada vez mais presente o incentivo a pesquisas e ao uso sustentável de nossa biodiversidade, o uso e produção de energias alternativas, a agricultura e o manejo florestal sustentável, o desenvolvimento de processos e produtos industriais também sustentáveis, dentre inúmeras outras possibilidades. Isso em decorrência, também, de políticas públicas que, por sua vez, resultam de movimentos, pressão e demandas da sociedade. Os resultados de tais pesquisas e ações delas decorrentes podem trazer inúmeros benefícios sociais. Como exemplo, estão a valorização dos saberes populares, oportunidades de trabalho e renda que independem do grande capital, especialmente para pequenas comunidades, a redução dos custos de produção com a eliminação de *royalties* e outros custos, a preservação de recursos naturais, dentre tantos outros ganhos.

Os próprios processos de produção e as relações sociais em que se estabelecem podem ser objeto de mudanças na perspectiva de possibilidades diferentes das que temos.

Também como exemplo, as *tecnologias sociais* são possibilidades concretas, que já há muito vêm ganhando espaço e mostrando resultados.

Segundo Lassance Jr. *et all* (2004, p. 66) “[...] as TSs [Tecnologias Sociais] são um conjunto de técnicas e procedimentos, associados a formas de organização coletiva, que representam soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida”. E é preciso trazer tais perspectivas de uso e produção de tecnologias para os processos escolares.

Maria Clara Bueno Fischer e Lia Tiriba (2009) ao pontuar as relações entre processos de trabalho e processos educativos em tempos de acumulação flexível, afirmam que o saber sobre o trabalho também se tornou flexível e rapidamente descartável, com o trabalhador necessitando portar “competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras que permitam sua adaptação ao deus Mercado”. Mas, conforme já mencionado antes, acrescentam que “é necessário insistir na possibilidade de projetos educativos coadunados com projetos societários emancipatórios” (FISCHER e TIRIBA, 2009, p. 157).

E a construção de tais projetos pressupõe sujeitos emancipados e autônomos. Sujeitos que, a partir de seu conhecimento do mundo estejam habilitados a fazer escolhas e a participar com capacidade de autodeterminação do planejamento e da construção de projetos societários.

Mas, para alavancá-los a essa condição, é preciso que os estudantes egressos dos processos educativos, além do desenvolvimento da consciência crítica e do domínio dos conhecimentos necessários à produção cotidiana da existência, possam, a partir desses

conhecimentos, inserir-se no mundo do trabalho obtendo remunerações que lhes permitam uma condição de vida digna para si e para os que deles dependem. Significa dizer que precisam deter conhecimentos que possam ser vendidos por valores que possibilitem sua manutenção de forma digna no, aí sim, “mercado de trabalho”. Isto porque, enquanto perdurarem as atuais relações de produção, a maioria das oportunidades de trabalho estarão no “mercado”, que paga mais à mercadoria trabalho mais qualificada e mais escassa.

Tal afirmação não significa subordinação às relações impostas pelo sistema capitalista ou a desistência da busca pela construção de relações de trabalho mais justas. Significa, isto sim, que é preciso não confundir utopia com ingenuidade. Se as relações que temos são as capitalistas e se não temos condições materiais para promover mudanças de outra forma, é por dentro do próprio sistema que precisamos abrir os caminhos para “outro mundo possível”.

E é partindo dessa compreensão, que se faz pertinente uma reflexão sobre os conhecimentos que compõem currículos e programas, seja nos diversos níveis de escolarização, seja nas diversas áreas de profissionalização. Tratando-se especialmente da formação profissional escolarizada, em seus diversos níveis, sabe-se que a escolha dos conteúdos trabalhados e dos métodos e processos de ensino-aprendizagem, carecem de revisão permanente, com adequação, não só aos novos conhecimentos técnico-científicos produzidos, como aos conhecimentos – e às demandas – provenientes da prática profissional concreta.

Conhecemos muitos exemplos de espaços acadêmicos distantes da produção da vida, que chegam ao limite de negar as relações concretas como base a qualquer produção/construção do conhecimento científico.

A partir dessa constatação pesquisadores já mencionados anteriormente têm voltado seu olhar para o mundo do trabalho e suas práticas, com a intenção de resgatar os conhecimentos que aí se constroem e se desenvolvem, confrontando-os, reincorporando-os e rearticulando-os ao conhecimento técnico-científico sistematizado que compõe os currículos escolares.

Ao mesmo tempo, buscam desconstruir a compreensão que norteia parcelas consideráveis do mundo acadêmico e que considera os conhecimentos vindos da prática como conhecimentos menores ou até sem importância, já que não são produzidos na academia ou não têm a validação dos processos e métodos científicos. Com isso, perde-

se a condição de oferecer uma formação que realmente respalde uma atuação profissional qualificada e significativa para o mundo do trabalho.

Mesmo no senso comum, são conhecidas as situações em que uma formação profissional dita acadêmica serve muito pouco às atividades profissionais concretas, levando alunos egressos à necessidade de aprender os saberes do ofício com aqueles que, embora sem o domínio do conhecimento erudito, têm o “conhecimento da prática”. Por mais que se saiba que é nas relações concretas de produção que o sujeito se faz profissional, é preciso que a formação escolar respalde sua inserção no mundo das práticas reais.

Estamos tratando aqui de processos escolares que tenham a perspectiva da emancipação dos sujeitos e da construção de relações sociais mais equânimes.

Mas, não podemos perder de vista que estamos, ainda, dentro do sistema capitalista. Portanto, como já dito, é preciso atentar para que a formação profissional oferecida, que é o que mais especificamente trato aqui, permita ao aluno remunerações dignas por seu trabalho. De pouco adianta uma formação escolar que permita ao aluno ultrapassar o senso comum sobre seu estar no mundo se, ao concluí-la, ele não estiver em condições de inserir-se no “mercado de trabalho” característico do sistema capitalista.

O que se percebe na formação escolar – e dentro dela, nos cursos de formação profissional – é que os conhecimentos que compõem seus currículos acabam se cristalizando e se distanciando daquilo que faz sentido para a produção da vida cotidiana, seja no trabalho, seja nas demais relações sociais.

Adams et alli (2013, p. 61), tratando das possibilidades de construção da “sociedade do conhecimento” frente às novas tecnologias digitais dizem que

podemos afirmar que a sociedade do conhecimento poderá ser construída pelo caminho da educação emancipadora, indo além do acesso à informação e do aprendizado de destrezas técnicas. Trata-se do desenvolvimento das capacidades criativas, com pensar crítico desde uma base ética, e inventivo de propostas que contribuam na transformação das condições desumanas da sociedade, fortalecendo um paradigma emergente que, num sentido mais amplo, tem em vista um desenvolvimento com sustentabilidade socioambiental.

Quando se escolhe, portanto, quais tecnologias serão desenvolvidas/trabalhadas em cursos de formação profissional, em qualquer nível, é preciso averiguar: i) em que medida elas contribuem para redução das desigualdades sociais; ii) se atendem a uma necessidade manifesta, ou comprovadamente constatada, dos grupos sociais aos quais ela poderá servir; iii) se respeitam a identidade e a cultura daqueles a quem serão

disponibilizadas; iv) se permitem ao aluno a apreensão de conhecimentos necessários e suficientes para o exercício profissional qualificado.

Dessa forma, para responder sobre quais tecnologias devem ser incorporadas aos processos escolares de formação profissional que pretendam autonomia e emancipação dos alunos deve-se levar em consideração em que medida o uso de tais tecnologias alavancam o desenvolvimento sustentável e beneficiam às populações, seja através do produto ou dos processos de produção, E, ao mesmo tempo, em que medida instrumentalizam os estudantes para uma prática profissional qualificada.

Retomando Vieira Pinto (2005, p. 169, v. 2) , “a técnica serve à vida, mas para efeito de produzir materialmente, num sistema de relações sociais definidas, os bens de que o homem necessita”. Significa dizer que homens e mulheres, ao contrário dos animais, produzem a sua existência. E são, necessariamente, seres sociais. Portanto, parece que a pergunta a ser feita é: qual o papel da técnica na produção que as pessoas fazem de sua própria existência?

Terceira e última pergunta: qual desenvolvimento?

Diante do todo dito até aqui a resposta à última pergunta parece relativamente fácil de ser construída no discurso, mas é certamente difícil de constituir-se como realidade por dentro de um sistema que só sobrevive na desigualdade e na injustiça social.

É verdade que o projeto revolucionário que pretende a mudança radical das atuais relações sociais parece estar amortecido. Para referendar tal afirmação nem seria necessária a referência aos muitos autores que vêm discutindo o tema; basta que olhemos ao nosso redor. Vivemos o tempo do individualismo, da competição, das relações frágeis – *tempos líquidos, vida líquida, amor líquido, medo líquido*⁵⁴.

No entanto, isto não significa a inexistência de ações concretas que buscam a superação do sistema capitalista e o avanço para relações sociais mais justas e equânimes. Mesmo esse sistema tendo permanecido como hegemônico desde a Primeira Revolução Industrial, sempre existiu a resistência às relações de produção e, por consequência, às relações sociais que ele impõe. Como consequência, inúmeras alternativas vieram sendo construídas. Dos socialistas utópicos na Inglaterra às cooperativas de Mondragon na Espanha, passando pelas práticas de economia solidária na América Latina, muito tem

⁵⁴ Títulos de obras do sociólogo Zygmunt Bauman que tratam das “relações flexíveis” do mundo contemporâneo ocidental.

sido feito. Como afirma Singer (2004, p.09) “a chamada *economia social* nunca desapareceu, sendo formada hoje por entidades cooperativas de compras e vendas, de produção, de crédito, de seguros (conhecidas como *mutuárias*), de habitação”, representando o resultado de mais de um século de desenvolvimento solidário.

Trazida pelo mesmo autor, a transcrição a seguir oferece dados sobre a economia social na Europa, publicados pela Comissão Europeia e que, mesmo sendo relativos há mais de duas décadas, demonstram que as iniciativas nesta perspectiva são qualitativamente significativas, especialmente levando-se em conta que de lá para cá elas vêm crescendo, em volume e em importância.

[com dados] publicados em 1997, repousa sobre trabalhos de 1991, que foram completados por estudos em 1995. Havia [na comunidade europeia], em 1990, 1.267.968 entidades de economia social, o maior número sendo [...] o das associações (1.150.446); as cooperativas eram 103.738 e as mutuárias apenas 13.784 [...] (JEANTET, 2001, pp. 43 e 44 apud SINGER, 2004, p. 09).

Tais dados comprovam que iniciativas nesta perspectiva têm alcançado resultados importantes envolvendo já milhões de pessoas ao redor do mundo. A economia solidária, o trabalho cooperado ou associado, a autogestão, as tecnologias sociais, as tecnologias apropriadas, os métodos e processos de produção sustentável, estão dentre as múltiplas concepções a sustentar ações que colaboram concretamente e avançam na construção de “outro mundo possível” e de um desenvolvimento solidário.

Ainda segundo Paul Singer, o desenvolvimento solidário

busca novas forças produtivas que respeitem a natureza e favoreçam valores como igualdade e auto-realização, sem ignorar nem rejeitar de antemão os avanços científicos e tecnológicos, mas submetendo-os ao crivo permanente dos valores ambientais, da inclusão social e da autogestão (SINGER, 2004, p. 07).

As iniciativas nesta outra lógica se desenvolvem na perspectiva de que a economia solidária, formada por empreendimentos individuais e familiares associados e por empreendimentos autogestionários, possa vir a ser hegemônica, alterando o sentido do progresso tecnológico, na medida em que ele deixe de ser produto da competição intercapitalista para visar à satisfação de necessidades consideradas prioritárias pela maioria (idem, p. 01). Nesta perspectiva, o autor afirma que “a economia solidária não pretende opor-se ao desenvolvimento, que mesmo sendo capitalista, faz a humanidade progredir. O seu propósito é tornar o desenvolvimento mais justo, repartindo seus benefícios e prejuízos de forma mais igual e menos casual” (ibidem, p. 05).

E como trabalhar a formação profissional escolar que esteja sustentada por esta compreensão estando ainda, dentro de relações capitalistas?

Penso que as reflexões trazidas por Marise Ramos quando trata da formação profissional integrada à formação de nível médio sob os pilares da escola única e da politécnia possam ajudar a vislumbrar possibilidades nesse sentido. A autora propõe “a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam, a saber: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2008, p. 03).

1º sentido - A formação omnilateral: expressa uma concepção de formação humana, na qual se unem as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho, não só como prática econômica, mas também como realização humana, para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. A ciência, entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o avanço produtivo. E a cultura, correspondendo aos valores éticos e estéticos que norteiam as normas de conduta da sociedade.

2º sentido - A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica: servindo principalmente à necessidade de inserção dos jovens provenientes da classe trabalhadora na vida produtiva assim que tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida. Com a finalidade de integrar os conhecimentos gerais e específicos, construindo o conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura e superando a dominação dos trabalhadores, construindo a emancipação e formação de futuros dirigentes.

3º sentido - A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade: um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecida sua origem a partir do real e de seu potencial produtivo. Atrelemos os conhecimentos, ao invés de mantermos a separação entre conhecimento geral e específico, não tomemos as disciplinas da formação geral somente como instrumentos da formação profissional, ou vice-versa, mas recorramos aos princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão da totalidade da realidade (idem, 2008).

Tais sentidos da formação profissional se constituem na perspectiva de “formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” conforme consta no Documento Base do PROEJA, que ainda traz que

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial (BRASIL, 2007).

O que nos leva a compreender, então, que o desenvolvimento que pode sustentar outras relações sociais não nega os avanços tecnológicos decorrentes da Revolução Industrial e construídos a partir de relações capitalistas de produção. Segundo Adams et alli (2013, p. 65)

Vale lembrar que as tecnologias são criações humanas, que por sua vez agem sobre nosso modo de compreender, ser e agir individual e social. Entretanto, a dinâmica dialética supera a linearidade determinista na medida em que a intencionalidade transformadora dos sujeitos históricos resiste e propõe sempre novos caminhos por meio de estratégias políticas, culturais e éticas coerentes com as características do desenvolvimento que se almeja construir.

Portanto, considero que o grande avanço está em, para além das novas tecnologias, vislumbrarem-se outras relações possíveis que as incorporem ou as ultrapassem, mas na medida das necessidades e da identidade de cada grupo social, distribuindo igualmente seus benefícios.

4 CURSO EM EXECUÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO: O REAL A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS

“a realidade é uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio”. (GRAMSCI, 1999)

A decisão por desenvolver um estudo de caso, a partir de princípios e metodologia da pesquisa participante deveu-se à necessidade de compreender o desenvolvimento do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações para além daquilo que ele aparentava ser. A posição privilegiada de pesquisadora que também é partícipe do processo analisado, permitiu inferir sobre o que ocorre no cotidiano das ações e das relações, para além das intenções e para além do que é dito e do que consta em projetos e documentos.

Nessa condição, a observação sobre o processo pedagógico, sobre questões organizacionais, de gestão, burocráticas e administrativas, assim como de projetos e sua implementação, dentro e fora do Câmpus Pelotas e do IFSUL, ficaram muito facilitadas. E isso foi permitindo que eu percebesse que, embora exista um conjunto de condicionantes aparentemente favoráveis ao êxito da proposta, as ações concretas nem sempre pareciam eficazes ou condizentes com o que parecia dever norteá-las ou com o que indicam suas referências.

No que tange às políticas em nível federal, o PROEJA, a partir de mudanças no MEC e da implantação do PRONATEC, perdeu importância dentre as políticas voltadas à Educação Profissional, o que resultou em menor apoio e incentivo às determinações que nele constam e às ações que dele deveriam decorrer. Já a busca pela inclusão do Curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos obrigou a um enorme esforço junto à SETEC, o que não foi sequer ouvido, indo de encontro às diretrizes daquela Secretaria de ofertar Educação Profissional articulada a demandas sociais e ao mundo do trabalho.

Em nível interno à Instituição, embora seja reconhecida como uma proposta que se diferencia de tudo o que o IFSUL tem desenvolvido em termos de proposta pedagógica, não parece receber atenção diferenciada às suas demandas. É necessária uma atenção permanente por parte de um pequeno grupo de “defensores do Curso”, até mesmo para que se garanta uma Coordenadoria específica de PROEJA.

Por seu turno, a alta evasão e as dificuldades para divulgar o Curso dentre o público a que se destina – o que reduz em muito a procura e desvia o grupo de alunos do perfil desejado – pareciam indicar que não valia o esforço, e o custo para o Estado, de se

tentar alcançar aqueles a quem pretendíamos acolher, ou seja, jovens e adultos, trabalhadores, ditos desqualificados, com formação básica deficiente, expulsos da escola em tentativas anteriores de nela permanecer e socialmente desprivilegiados que, sabemos, formam a maioria dos trabalhadores da construção civil. Associadas a essas impressões, as dificuldades para oferecer-lhes uma formação realmente integrada e com referência na transformação social poderiam indicar que a escola efetivamente se impõe como espaço de reprodução das relações sociais, resistindo fortemente às tentativas de subversão de seu papel dentro do sistema capitalista.

A observação com relação a professores, gestores e outros agentes reforçava essa impressão. Independentemente de posicionamentos político-ideológicos ou das referências epistemológicas que sustentam sua prática docente, a maioria traz, no discurso, a compreensão sobre a necessidade de uma formação qualificada para que os alunos possam avançar para além da condição que traziam quando de seu ingresso no Curso. No entanto, quando observava suas ações efetivas, parecia lhes faltar compreensão de contexto, determinação, discernimento sobre alternativas possíveis, dentre tantas outras lacunas, muitas das quais pareciam consequência de formação pedagógica inexistente ou pouco qualificada.

Essas constatações não condizem com as manifestações da maioria dos agentes envolvidos, já que elas parecem refletir ou estarem muito próximas dos mesmos fundamentos éticos, políticos ou filosóficos em que se embasa a proposta do Curso. Observa-se que, em todos os níveis, em todos os espaços e entre todos seus agentes, não há resistências explícitas ao Curso ou à sua proposta pedagógica.

No entanto, constatações como as já citadas, articuladas a dados objetivos e inter cruzadas com o referencial de análise, foram permitindo a compreensão do processo, seu contexto, seus condicionantes reais e, principalmente, seus resultados efetivos.

Nesse sentido, mostrou-se fundamental a análise referenciada nas categorias já elencadas e que permitiram sua compreensão para além do maniqueísmo entre “êxitos” e “fracassos”, “avanços” ou “retrocessos”, “perdas ou ganhos”. E, principalmente, para além do que parecem ser.

E é o que apresento nos itens 4.2, 4.3 e 4.4 desse estudo, a partir das manifestações de professores, gestores e alunos do Curso, registradas através de instrumentos e/ou espaços de discussão constituídos especificamente em função dessa pesquisa, mas, também, através de minha observação participante.

Antes disso, no item a seguir, apresento o histórico do Curso, desde seu planejamento até seus desdobramentos no atual momento.

4.1 Origem e percurso através da “lupa” da pesquisadora

Apresento, a seguir, o objeto da presente pesquisa: seu processo de constituição, seus agentes e o espaço onde tem se desenvolvido a partir da minha visão. Considero que essa apresentação se faz necessária, na medida em que delimita o contexto no qual se localizam os agentes do Curso, cujas manifestações auxiliaram na construção das respostas às questões que me propus investigar.

4.1.1 A constituição do Curso

O Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações oferece formação profissional integrada à formação geral, característica dos cursos vinculados ao PROEJA. É um dos cursos que compõem a Coordenadoria de Edificações do Câmpus Pelotas que, por sua vez, é uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – IFSUL. Além dele, a Coordenadoria de Edificações oferece também o Curso de Edificações nas modalidades integrada e concomitante, além de cursos básicos na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada).

O IFSUL-Câmpus Pelotas tem mais de 70 anos de história na oferta de educação profissional. Já a Coordenadoria de Edificações vem, há quase 50 anos, oferecendo cursos de formação profissional na área da construção civil.

A decisão pela implementação do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações deveu-se, por um lado, à determinação do PROEJA que prevê que os Institutos Federais garantam ao menos 10% de suas vagas a cursos que integrem formação geral e formação técnica destinados a jovens e adultos. Foi esta obrigatoriedade que impeliu o IFSUL a incentivar que suas unidades de ensino propusessem cursos nessa modalidade. Poderia dizer-se que esta foi uma ação desencadeada “de cima para baixo”, já que se tratava de um ordenamento legal com pouca ou nenhuma possibilidade de não cumprimento por parte das instituições afetadas.

Mas, num sentido inverso, o Curso também é fruto de um movimento “de baixo para cima”. Isto porque resulta da articulação de professores pertencentes a diferentes Coordenadorias de Formação Geral com professores da Coordenadoria de Edificações do

Câmpus Pelotas. Esses professores, cada grupo no seu espaço, vinham já há algum tempo buscando organizar propostas de formação profissional numa perspectiva diferente daquela que tem orientado a maioria dos demais cursos da Instituição: cursos com uma formação fragmentada, sem articulação entre professores e disciplinas, voltados ao atendimento de demandas do mercado de trabalho e frequentados por alunos que ingressam na Instituição por concursos vestibulares com acirrada disputa.

Segundo consta nas justificativas do projeto do Curso em análise, a intenção era promover uma formação que levasse à emancipação, contribuindo para a construção de uma sociedade equânime, onde o bem estar dos sujeitos prescindia a degradação do meio ambiente (IFSUL, p. 04, 2010), pressupostos que, em boa medida, fundamentam o próprio PROEJA.

Na área técnica, a constituição do Curso iniciou-se em 2004, quando, juntamente com uma colega, ambas professoras da Coordenadoria de Edificações, começamos a perceber a pertinência de oferecer-se, no Câmpus Pelotas, formação profissional na área do restauro de patrimônio arquitetônico. Nesse período, iniciavam-se na cidade importantes obras do Programa MONUMENTA⁵⁵, que aceleraram o desenvolvimento da compreensão e do interesse da comunidade sobre a necessidade de preservar seu patrimônio arquitetônico, sua história e sua identidade. Por consequência, criou-se demanda por profissionais qualificados para atuação na área do restauro, o que nos levou a estudar alternativas de oferta de formação profissional nessa área.

A intenção era construir uma proposta que possibilitasse ao aluno egresso inserção no mundo do trabalho com uma qualificação ampla e diferenciada, que permitisse remunerações dignas e, ao mesmo tempo, que contribuísse com a comunidade. Trata-se de uma área com importante função social, já que, além de promover o turismo e o desenvolvimento econômico, promove a preservação da história e da identidade das comunidades, dentre outras características positivas.

Desde o início, pretendíamos ultrapassar o “saber fazer”, característico da formação profissional oferecida pelas ex- escolas Técnicas (naquele momento, nossa Instituição já tinha sido transformada em CEFET), e que ainda se mantinha muito forte na compreensão sobre formação profissional oferecida por essas instituições.

⁵⁵ Programa MONUMENTA – programa do Ministério da Cultura do Governo Federal com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e apoio da UNESCO, que atuou em 26 cidades brasileiras. Seu conceito foi inovador, procurando conjugar recuperação e preservação do patrimônio histórico com desenvolvimento econômico e social.

Entretanto, como no Brasil praticamente inexistia história de formação profissional em nível médio na área do restauro de edificações, não havia referências a seguir. Situação que, para nós, ficava agravada pelo fato de não haver na Instituição outros professores com qualificação específica em conservação e restauro de patrimônio arquitetônico. O que tínhamos de mais próximo era nossa formação em Arquitetura algum conhecimento decorrente de nossa identidade com o tema, além da colega referida estar desenvolvendo, naquele período, mestrado nesse campo.

Buscando construir nossa aproximação com a área, em 2006, constituímos o NUCOR – Núcleo de Conservação e Restauro de Patrimônio Edificado/IFSUL-Câmpus Pelotas – cuja função era a de promover eventos/ações/parcerias na área do restauro. A partir dessas ações, pretendíamos construir a competência da própria Instituição para ofertar essa formação, ao mesmo tempo em que promovíamos e fortalecíamos o patrimônio edificado como um importante campo de atuação da construção civil e, conseqüentemente, de formação profissional. Vimos, dessa forma, construindo o conhecimento sobre necessidades, possibilidades, demandas e características necessárias a cursos que pudessem vir a ser ofertados.

A constituição do NUCOR foi, também, uma alternativa para que tivéssemos um mínimo de espaço de ação. Isso porque houve uma imensa resistência por parte significativa dos professores que compunham a Coordenadoria de Edificações, contrários à criação de uma proposta de formação diferente do tradicional Curso de Edificações. Mesmo que, em nenhum momento, tenhamos sugerido a extinção ou questionado a importância ou pertinência desse, que é um dos cursos históricos da Instituição e tem demanda e função social consolidadas, a resistência permaneceu até recentemente, quando o grupo de professores foi sendo renovado em função de aposentadorias. Essa resistência é análoga à que se observa em diversos espaços quando as pessoas se deparam com o novo e precisam rever suas práticas e sua compreensão sobre processos cristalizados no tempo. Nessas situações, é comum pessoas reagirem de forma defensiva e conservadora, nem sempre passíveis de identificação com posturas de classe ou de defesa de privilégios. Para compreendê-las seria necessário tomar referências de outros campos, o que não parece ser aqui pertinente. De qualquer forma, considero importante o registro, já que essa resistência influenciou sobremaneira o processo como um todo. Especialmente, no que diz respeito ao tempo que foi necessário dedicar para contornar situações cujos responsáveis não tinham outra intenção que não a de atrapalhar e até impedir a criação do Curso.

Retomando a narrativa sobre o trabalho do NUCOR, ele nos possibilitava autonomia de ação, funcionando como um “ente” – existia de fato, mas não de direito, já que só foi oficialmente constituído em 2013 –, independente da Coordenadoria de Edificações. A partir dele, e usando a infraestrutura física da Coordenadoria de Edificações, iniciamos a oferta de formação profissional para o restauro através de cursos de nível básico (FIC), realizados através de parcerias que permitiram a obtenção de recursos que pudessem complementar o que o IFSUL não dispunha, inclusive para a contratação de professores com experiência na área. Em 2006, o NUCOR promoveu o primeiro curso – Curso Básico de Restauro – através de aprovação em edital do Programa MONUMENTA que tinha como objetivo a promoção da formação profissional para o restauro. Depois dele, em 2007 e 2008, oferecemos o Curso de Restauro de Elementos Decorativos, com subsídio do *IILA – Istituto Italo Latino Americano*⁵⁶. A partir dessa parceria, recebemos professores italianos, especialistas na área, e parte do material e ferramental necessários para execução do curso. Planejamos, também, o Curso de Qualificação Profissional para o Restauro que seria ofertado no Programa Mulheres Mil e que não chegou a ser executado, mas cujo planejamento nos ajudou a aprofundar um pouco mais nossa compreensão sobre a área. Dentre as ações mais importantes do NUCOR, encontra-se, ainda, um projeto desenvolvido numa parceria entre o IFSUL/Câmpus Pelotas, IFMG/Câmpus Ouro Preto e CPT-UTU (Conselho de Educação Técnico Profissional/Universidade do Trabalho do Uruguai), com subsídio da ABC (Agência Brasileira de Cooperação Internacional). Esse Projeto, que aguarda recursos para ser implementado, prevê o desenvolvimento de curso de especialização na área do restauro dirigido a alunos das três Instituições, além de apoio recíproco a cursos de formação nessa área em nível básico e médio.

Essas experiências permitiram interlocuções, análises e referências para a construção de uma proposta que, atrelada aos objetivos e pressupostos iniciais, refletisse o conhecimento que construímos a partir das informações e experiências que tivemos acesso através daqueles que vivenciam o cotidiano da atuação profissional nesse campo.

Trago esse relato, pois o conhecimento resultante dessa trajetória foi fundamental para que buscássemos uma proposta de formação profissional que fosse adequada às demandas da área, tivesse um aprofundamento compatível com a carga horária e com os

⁵⁶ O *IILA* é uma instituição supranacional, com sede em Roma, que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento de países que compõem seu círculo de ação.

objetivos desse nível de ensino e, ao mesmo tempo, se constituísse numa formação capaz de qualificar verdadeiramente o aluno para atuação profissional.

Ao mesmo tempo em que, a partir do NUCOR, desenvolvíamos essa caminhada, um grupo de professores da formação geral, também do Câmpus Pelotas, buscava alternativas para ofertar cursos pelo PROEJA.

Eles já haviam atuado no EMA (Ensino Médio para Adultos) e tinham implementado um curso – Técnico em Montagem e Suporte em Informática – que, por problemas diversos, não estava obtendo os resultados esperados, com índices elevados de evasão e repetência. Esse grupo de professores considera que o primeiro desses problemas foi consequência de uma pesquisa de interesse, realizada com os alunos que à época cursavam o EMA para tentar identificar demandas de área profissional a ser atendida pelo PROEJA. Nessa pesquisa, a informática apareceu como demanda maior, provavelmente porque a formação nessa área ocupa lugar de destaque no imaginário daqueles que buscam “empregabilidade”. Por seu turno, na primeira turma, o ingresso foi feito por sorteio o que, hoje se sabe, provoca resultados pouco positivos no envolvimento dos alunos com o curso e na sua identidade com o tipo de formação oferecida. Até por isso, alunos que não eram “nativos digitais”⁵⁷, como é o caso da maioria do público do PROEJA, teve muita dificuldade para avançar no Curso. Ao mesmo tempo, a Coordenadoria de Informática não demonstrava comprometimento com o curso, já que havia aceitado desenvolvê-lo como condição posta pela direção do Câmpus para que aquela Coordenadoria pudesse implantar um curso de Tecnologia, este sim, um projeto que lhes era caro.

Os professores da formação geral que compunham aquele curso decidiram, então, buscar parceiros de outras coordenadorias dos cursos técnicos do Câmpus Pelotas para construir uma nova proposta de curso para o PROEJA, identificando-se com o trabalho que vínhamos desenvolvendo no NUCOR. Naquele momento, já tínhamos definido – eu e a colega que desenvolvíamos o trabalho no NUCOR, já referida –, que a proposta de formação profissional que construiríamos seria de nível médio, integrada, voltada para o trabalho no canteiro de obras e abrangendo a formação para obras novas e obras de restauro. A partir da intenção do que nos trouxeram as professoras da formação geral⁵⁸,

⁵⁷ Denominação que vem sendo usada para identificar os sujeitos pertencentes às gerações que nasceram antes da disseminação da informática e dos recursos digitais fazerem parte do cotidiano de grande parte das pessoas.

⁵⁸ Cabe ressaltar que o que venho indicando como “grupo de professores da formação geral” que buscava construir uma nova proposta de curso PROEJA, teve a efetiva participação e empenho de apenas duas

decidimos pela oferta ao público de EJA, especificamente a trabalhadores da construção civil.

A definição por restringir o ingresso a quem já tivesse atuado na construção civil deveu-se a dois fatores: em primeiro lugar, pelos baixos índices de escolaridade e qualificação profissional desses trabalhadores, fato historicamente reconhecido no nosso país. Portanto, destinando o Curso a esse público, estaríamos, ao mesmo tempo, reduzindo uma dívida social com esse segmento e colaborando com a qualificação de profissionais que desempenham importante função. Em segundo lugar, definiu-se por um grupo com experiência na área profissional da formação proposta por acreditarmos ser possível – e vantajoso – trabalhar-se a partir do conhecimento que os alunos jovens e adultos trazem, nesse caso, acrescidos os conhecimentos específicos sobre a área de formação profissional.

Partindo da identificação de objetivos comuns e com o apoio da direção do Câmpus – premida pela obrigatoriedade de ofertar cursos PROEJA – iniciamos a construção do projeto político pedagógico do Curso que, desde seu início, foi diferenciado dos processos similares usuais. Para seu planejamento, ao invés de constituir-se um pequeno grupo, foram chamados professores não só das áreas, mas de todas as disciplinas que provavelmente comporiam a grade curricular e esse grupo, ao longo de um ano, construiu a proposta do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações.

Cabe o registro de que nesse momento – o ano de 2010 – a resistência à implementação do Curso por parte de professores da Coordenadoria de Edificações chegou a um limite tal que, na esperança de que ela pudesse arrefecer sem a nossa presença, eu e a colega já referida nos afastamos do NUCOR e do grupo que realizava o planejamento do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. Sabíamos que a resistência não era tanto ao projeto em si, mas ao fato de que tinha sido proposto e vinha sendo desenvolvido por nós duas, que, talvez, no imaginário de muitos desse grupo, representávamos uma ameaça ao seu poder e à condição de liderança – conservadora – que haviam construído ao longo de décadas, já que disputávamos permanentemente a

peçoas – uma professora e uma supervisora pedagógica. Mais professores haviam participado do EMA; alguns deles permaneciam trabalhando no Curso Técnico em Montagem e Suporte em Informática e continuavam interessados em participar de cursos de formação para EJA, mas sem um empenho maior na busca de alternativas para constituição de um novo curso. Já no período de planejamento do Curso – no ano de 2010 – houve a participação de professores de todas as áreas, tanto da formação geral como da formação técnica. Trago essas informações com o intuito de esclarecer que houve um número muito reduzido de professores que efetivamente participaram e se comprometeram com o planejamento e o desenvolvimento do Curso aqui em análise.

concepção de formação profissional que deveria guiar o trabalho do grupo. Portanto, pressentíamos, que concordar com a “nossa” proposta seria, para aquele grupo, “capitular frente ao adversário”. A estratégia deu certo. Participamos apenas da etapa da construção do projeto – exatamente sua fundamentação, justificativa e objetivos. Embora ainda hoje perceba algumas lacunas no seu planejamento que talvez a nossa participação tivesse impedido, considero muito bom o resultado desse trabalho que perdurou por todo o ano de 2010 e foi realizado por um grande grupo de professores tanto da formação geral como da formação técnica. Em 2011, quando do ingresso da primeira turma, retornamos ao trabalho com o Curso, mas no segundo semestre de 2012, a colega e parceira da Coordenadoria de Edificações, aposentou-se.

Considero que o relato pormenorizado desse percurso tem significado para essa pesquisa na medida em que explicita a importância das ações de alguns sujeitos como desencadeadores de processos que, no coletivo, tomam forma e direção. E esse rumo nunca está assegurado *ad eternum*. Resulta de disputas e de um jogo de forças advindas de campos os mais diversos, sob também diferentes justificativas. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de perseverança por parte daqueles que pretendem a implementação de projetos contra-hegemônicos. Ainda, mostra nuances do processo cujo conhecimento fica muito mais facilitado ao pesquisador participante.

4.1.2 O Projeto Político-Pedagógico e sua implementação

Muitas vezes, quando a intenção é o desenvolvimento de processos escolares inovadores e emancipatórios, identificam-se em projetos político-pedagógicos e nas próprias políticas públicas para a Educação, referências à intenção de “formar o cidadão crítico, autônomo, emancipado, sujeito de sua história, solidário”. Como já me referi antes, este acabou se transformando num discurso recorrente.

No entanto, também com frequência, ao se observar o cotidiano das relações escolares que materializam tais projetos, o que se percebe são processos educacionais que vão à contramão das justificativas e objetivos que deveriam orientá-los. São práticas pedagógicas que desconsideram a história do aluno, descontextualizadas, que valorizam a memorização em detrimento da construção do conhecimento, que incentivam a competição e o individualismo, entre tantos outros aspectos negativos que, os que vivenciamos processos escolares, tão bem conhecemos. No caso da Educação Profissional, acrescenta-se o que se constata nos cursos integrados, que pressupõem

articulação entre formação geral e formação técnica como forma de qualificar e dar sentido aos conhecimentos trabalhados, mas onde a efetiva integração raras vezes acontece.

O Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações também traz em seu projeto pedagógico intenções como as exemplificadas. Consta em seus objetivos:

- Desenvolver um projeto pedagógico baseado numa concepção de educação capaz de colaborar na formação de um cidadão crítico, autônomo, com capacidade de ação social e que, a partir de seu trabalho, esteja capacitado a construir sua própria emancipação.
- Assegurar a jovens e adultos, excluídos do sistema formal de educação, uma oportunidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio numa área – a construção civil –, reconhecida por possuir grande número de trabalhadores com baixa escolaridade (IFSUL, 2011).

O que o diferencia de muitos cursos que trazem em seus projetos esse conjunto de intenções é a forma como foram planejadas suas práticas e como vimos tentando desenvolvê-las.

Obviamente, o que tem sido feito está muito aquém do que Gramsci pensou para a educação integral e sobre a politecnicidade como fundamento pedagógico, ou do que Pistrak propôs para a escola do trabalho. Até porque seria impossível desenvolver-se em plenitude propostas com esta perspectiva dentro de relações capitalistas de produção. Não há como instituir-se nesse contexto, em todas as suas dimensões, a “escola única” ou a “escola do trabalho”.

Mas, o que vimos buscando identifica-se com a ideia de ensino médio integrado como “travessia”, já mencionada antes.

É importante ressaltar que a maioria dos professores que participaram do planejamento do Curso, assim como daqueles que têm trabalhado em seu desenvolvimento, não compartilha, ou até desconhece, os fundamentos e as concepções que sustentam as propostas educacionais emanadas do campo Trabalho e Educação.

Embora haja outros referenciais possíveis de serem utilizados, a identificação da Educação Profissional com os referenciais desse campo já está consolidada. O levantamento realizado por Araújo e Silva (2011) sobre a política curricular da Educação Profissional, por exemplo, confirma a concentração das discussões sobre Educação Profissional no GT Trabalho Educação da ANPED.

Mas, ao menos entre o grupo de professores que vêm atuando no Curso, poucos têm conhecimento sobre o materialismo histórico, o método dialético, o trabalho como princípio educativo, assim como outras categorias e conceitos que embasam estudos e produções nessa perspectiva. Da mesma forma, são poucos os que têm algum tipo de formação pedagógica específica para o trabalho com jovens e adultos.

No entanto, não parece haver resistência por parte desses professores ao uso dessas referências no desenvolvimento do Curso. Têm sido bem aceitas pelo grupo as sugestões que os poucos que compartilhamos desses pressupostos temos feito, tanto ao projeto político pedagógico do Curso como ao desenvolvimento efetivo de suas práticas.

A utilização desses referenciais para o desenvolvimento do Curso não significa, ou negar que existam outros possíveis ou pretender sua imposição à revelia do que almejam seus sujeitos. O que observo é que não existe um embate entre sujeitos emancipados que disputam a implementação de projetos pedagógicos ou projetos sociais mais amplos. Como já referi em outros momentos, considero que um grande número desses agentes encontra-se entre a consciência transitiva e a consciência crítica. No entanto, tenho claro que desenvolvê-la não significa, necessariamente, identificar-se com o projeto de sociedade com o qual me identifico. Mas, ao mesmo tempo, penso que só há disputa efetiva pela defesa de projetos sociais quando há clareza sobre esses projetos, seus pressupostos e seus objetivos. E isso só é possível entre sujeitos com conhecimento real sobre o contexto onde interagem, ou seja, sujeitos emancipados. Penso, portanto, que no Curso em análise não há disputas verdadeiras, até porque nem todos têm desenvolvida a consciência crítica efetiva.

De qualquer forma, considero que o Curso traz, em seu planejamento, muito do que é possível pensar-se como viável numa perspectiva emancipatória, dentro da organização de escolas da rede pública e do sistema de ensino que temos. Mas, mais além, vimos buscando fazer com que suas práticas reflitam efetivamente as intenções que constam em seu projeto. Buscamos, ao mesmo tempo, evitar opções que a nossa própria prática docente e/ou as pesquisas realizadas nessa área indicam como pouco exitosas, inadequadas ou equivocadas.

Planejado ao longo de 2010, o Curso teve o ingresso de sua primeira turma em 2011. Em 2015, tem uma turma de alunos formados e duas em andamento, perfazendo no total, aproximadamente, 35 alunos. Desenvolve-se em três anos e meio, com regime anual, no turno da noite e aulas de segunda à sexta-feira, das 19 às 23 horas.

Dentre as principais características buscadas em sua constituição e seu desenvolvimento e que pretendem refletir o proposto em seu projeto pedagógico, ressaltou:

- Curso PROEJA com público alvo específico (trabalhadores da construção civil);
- seleção para ingresso diferenciada;
- turmas compostas por alunos com experiências profissionais diversas;
- inclusão de alunas mulheres;
- preferência por candidatos em faixa etária mais elevada e há mais tempo afastados da escola;
- conteúdos programáticos com recortes que, preferencialmente, atendam à formação oferecida;
- articulação entre os professores e entre as disciplinas e conteúdos programáticos;
- ênfase na integração teoria-prática;
- formação construída a partir dos saberes dos alunos.

São opções pedagógicas, metodológicas e organizacionais que, ao refletir as concepções que sustentaram o projeto do Curso, vêm se constituindo – de forma mais ou menos efetiva – em práticas que muito provavelmente têm sido responsáveis pelo avanço, em alguma medida percebido, na direção à concretização do que consta em seus objetivos. Tais opções vão da escolha do público alvo e do recorte de conhecimentos da construção civil a ser trabalhado, à divulgação e formato do processo seletivo, passando por práticas de sala de aula, pela assistência aos alunos e pelo permanente incentivo a sua permanência no Curso.

A seguir, descrevo algumas delas⁵⁹.

I) É um curso voltado a profissionais de uma área específica – a construção civil –, com duplo objetivo: i) garantir acesso à escola a esse conjunto de trabalhadores, reconhecido como de menor qualificação e com mais baixa escolaridade no país; ii) valorizar o conhecimento que os alunos já detêm sobre construção civil, abrindo a possibilidade de revisá-lo, ressignificá-lo e compartilhá-lo com colegas e professores, numa aproximação com a concepção de trabalho como princípio educativo; iii) reduzir horas dedicadas ao conhecimento técnico específico para possibilitar mais tempo à formação básica – carência histórica do público da EJA – sem reduzir qualidade da formação profissional.

⁵⁹ A maior parte dessa descrição compõe o artigo intitulado *Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações - PROEJA: da concepção à prática*, escrito em coautoria com Aline Blank Freitas (2013).

II) Reconhecendo as dificuldades de acesso à informação do grupo de trabalhadores ao qual se destina, busca-se divulgar o processo seletivo para ingresso diretamente nos canteiros de obras, rádios populares e espaços frequentados pelos possíveis candidatos – lojas de material de construção, pontos de ônibus, dentre outros, buscando fazer com que participem da seleção uma maioria de candidatos com o perfil daqueles a quem o Curso se destina.

III) A seleção dos candidatos a ingresso se constitui num processo com várias etapas e critérios bastante diferenciados dos vestibulares tradicionais. Na primeira etapa é feita uma reunião com todos os inscritos, onde professores apresentam a proposta do Curso. Inclusive, nos processos seletivos para as turmas de 2012 e 2013, os alunos que já estavam cursando participaram dessa reunião, dando seu depoimento a respeito do que vivenciaram no Curso. Após a explanação sobre a proposta, forma de trabalho, horários etc., o candidato é convidado a confirmar seu interesse em continuar participando do processo seletivo. Os que fazem esta confirmação participam de um segundo encontro, no qual é desenvolvida uma pesquisa sobre a realidade dos candidatos, que busca inferir sobre sua história profissional, condições socioeconômicas, histórico escolar, além de questões objetivas sobre conhecimentos escolares básicos, construídas sobre situações cotidianas da prática da construção civil⁶⁰. Nesta etapa, são selecionados ao redor de 50 candidatos que participarão da próxima etapa. Esse número corresponde ao dobro do número de vagas. Quanto aos critérios de seleção desta primeira etapa, é dada preferência àqueles que não concluíram ensino médio, aos que têm condição socioeconômica mais vulnerável, tem mais idade, estão afastados há mais tempo da escola, são do sexo feminino e trazem experiências profissionais diversificadas, nesta ordem de importância. Mesmo dando preferência aos candidatos mais velhos e/ou afastados da escola há mais tempo, procura-se manter alguns jovens no grupo, com a intenção de inverter a situação que muitas vezes se observa em cursos noturnos: uma maioria de jovens que tendem a segregar ou desmerecer a participação dos mais velhos. A ideia é que, em um grupo onde os mais jovens sejam minoria, estes possam ser beneficiados pela experiência dos mais velhos, numa situação mais próxima a de mestres e aprendizes que configuravam antigas práticas de formação profissional. Ao mesmo tempo, os mais jovens tendem a apresentar mais facilidade no trato com novas tecnologias, especialmente as digitais, o que vem em

⁶⁰Nos três processos seletivos já realizados optou-se por não considerar a correção das respostas às questões sobre conhecimentos específicos, já que a maioria dos candidatos apresenta baixo número de acertos.

benefício dos mais velhos. No entanto, tem-se observado que há maior número de desistentes entre os mais jovens, provavelmente em função das facilidades que o sistema educacional brasileiro vem proporcionando para a certificação de ensino médio sem a necessidade de frequência a cursos regulares. Na última etapa, é realizada uma entrevista individual com os 50 alunos selecionados, todas dirigidas por dois professores – um da área técnica e outro da formação geral – quando se busca confirmar e aprofundar as informações prestadas pelo candidato na pesquisa de realidade. A seleção final é feita com base nos mesmos critérios já mencionados. A composição da turma com candidatos que possuam diferentes experiências profissionais tem a finalidade de trazer maior riqueza às interações entre o grupo. Ressalta-se, no entanto, que tanto as questões formuladas na pesquisa de realidade, quanto as perguntas e observações feitas na entrevista sobre a experiência profissional dos candidatos, não visam avaliar a correção dos conhecimentos que eles trazem; a intenção é, apenas, confirmar sua vivência na construção civil aceitando-se, até mesmo, experiências menos formais, como a daqueles que acompanham pai, irmãos e/ou cônjuge que trabalham na área.

IV) Tem-se buscado compor o quadro de professores, com profissionais que se identificam com a proposta (mesmo que nem sempre isto seja possível) os quais, através de reuniões semanais, tentam construir uma integração real entre as disciplinas, com recortes de conhecimento que façam sentido para a vida cotidiana dos alunos – no trabalho ou fora dele –, mantendo atenção em relação às questões individuais que possam estar prejudicando o desempenho de cada aluno, como frequência, dificuldades de aprendizagem, desânimo etc.

V) Os professores são incentivados a valorizar os esforços dos alunos e suas capacidades, de forma a promover sua autoestima e a confiança nas suas condições para superar as dificuldades que encontram.

VI) Há um cuidado especial com questões paralelas que podem levar à evasão: garantia de acesso ao refeitório da Instituição, disponibilização de material didático, espaços confortáveis em sala de aula. Isto porque, levando-se em conta que a grande maioria exerce atividades físicas muito desgastantes durante todo o dia, as boas condições de infraestrutura e suporte podem ser determinantes no êxito do processo de aprendizagem.

VII) Ao longo do ano letivo é desenvolvido um Projeto Integrador, o qual, a partir de temáticas escolhidas coletivamente, vai sendo desenvolvido por diversos professores, na medida em que os temas se relacionam com suas disciplinas. A intenção

é de que ele surja de experiências vivenciadas pelos próprios alunos ou de demandas trazidas por eles. No primeiro ano da turma que ingressou em 2011, por exemplo, os alunos desenvolveram um trabalho baseado em um filme assistido por eles – “Narradores de Javé” –, que trata da construção coletiva da história de uma determinada comunidade. A partir do filme, construíram narrativas sobre suas próprias histórias, enfatizando o espaço da cidade onde viveram. A partir dos locais importantes destacados por eles nos bairros onde moraram, foram sendo trabalhados conhecimentos de História e Português, seguidos por questões sobre o Patrimônio Histórico, origem e desenvolvimento da cidade de Pelotas e sua arte, questões sobre seus recursos hídricos, relacionados às disciplinas de Química e Biologia, destacando ainda conhecimentos importantes sobre sustentabilidade ambiental e desenvolvimento sustentável.

VIII) Tanto no Projeto Integrador, como nas disciplinas de formação geral e técnica, na medida do envolvimento de cada professor com a proposta, é buscada a articulação e a valorização dos saberes que os alunos trazem, os quais servem, em alguns momentos, como pontos de partida ou como referência para o processo de ensino-aprendizagem.

IX) Há uma disciplina, em especial, que busca uma forma diferenciada de abordagem a temas clássicos da construção civil. Trata-se de MTPC – Materiais, Técnicas, Patologia e Práticas Construtivas em que foram reunidos os conteúdos de quatro disciplinas ministradas em separado no Curso de Edificações. Optou-se pela sua reunião em uma única disciplina na tentativa de articular teoria e prática como forma de superar a fragmentação do conhecimento, buscando uma maior aproximação com o que acontece nas atividades profissionais concretas. Na medida do possível, ao tratar dos conteúdos procura-se que sejam levadas em conta as experiências trazidas pelos alunos e vivenciadas no canteiro de obras, buscando corrigi-las e aprimorá-las, inserindo os conhecimentos técnico-científicos em suas práticas, na maioria das vezes, empíricas. Aqui também é possível que conhecimentos trazidos pelos alunos e desconhecidos dos professores sejam incorporados e compartilhados com o grupo.

X) O Curso contempla a formação específica para execução, conservação e restauro de edificações em geral, com especial atenção à preservação de patrimônio histórico arquitetônico. Isso, com a intenção de agregar à formação uma qualificação demandada pela comunidade e que poderá abrir novos espaços de trabalho aos alunos – inclusive, com remunerações mais elevadas.

XI) O curso é voltado ao trabalho em canteiro de obras pelas seguintes razões: i) este é o campo da construção civil com maior deficiência de profissionais qualificados e, portanto, há boas ofertas de trabalho; ii) nele, aprofundam-se os conhecimentos sobre a prática da execução de obras (incluindo as de restauro), atividade que os alunos já conhecem em função de seu trabalho, eliminando-se a representação gráfica – tradicional no Curso de Edificações – para a qual adultos costumam ter grande dificuldade pelo uso cada vez maior de softwares gráficos. Com isso, articulam-se os conhecimentos trazidos pelos alunos e os conhecimentos trabalhados no Curso, otimizando-se os tempos necessários ao processo de ensino-aprendizagem e possibilitando maior carga horária de formação geral, que é a grande deficiência trazida por eles.

As práticas organizacionais e pedagógicas descritas demonstram que ações concretas têm sido desenvolvidas com o objetivo de tornar realidade o que consta no projeto pedagógico do Curso.

Desde seu ingresso, há a intenção de um cuidado com os mais diversos fatores que podem influenciar no êxito e permanência desses alunos no Curso.

Conforme afirmam Moreira e Candau (2003, p.161), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Mas, diferentemente de turmas do ensino regular, neste caso, a escola não foi “invadida” por alunos de grupos sociais com cultura e vivência diferentes daquelas que ela se acha “preparada” para receber⁶¹. Aqui, eles foram chamados à escola por seus próprios agentes, através dos critérios de seleção para ingresso que estabelecemos, já relatados. Este “chamamento” teve um efeito muito positivo para os alunos, já que tiveram a certeza de que aqui estavam sendo acolhidos exatamente pelas características que sempre os fez “diferentes” em outras tentativas de permanência na escola e daí a esperança de que, desta vez, haveria possibilidades concretas de êxito nos processos de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o perfil dos alunos enquadra-se em vários dos aspectos identificados por Moll (2010, p.136) como perfil de estudantes de PROEJA e que eram aqueles que pretendíamos atender quando definimos o público alvo:

- a) estudantes com aspirações profissionais, mas com experiências descontínuas e precárias no mundo do trabalho;

⁶¹ Em Moreira e Candau (2003), há referência aos “desafios encontrados em uma sala de aula ‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes deste espaço.”

- b) estudantes com trajetórias escolares descontínuas, com histórias de fracasso escolar determinadas por contingências da história social ou pelas condições institucionais na própria passagem pela escola, mas compreendidas como fracasso pessoal;
- c) estudantes que conhecem a experiência da fome e de outras privações;
- d) estudantes que sonham, sonhos de família, sonhos de trabalho, sonhos de consumo.

Essas características poderiam levar a crer que lidar com as turmas em sala de aula seria uma tarefa difícil. De forma inversa, este histórico parece contribuir para que os alunos tenham maior interesse e comprometimento com seu processo de aprendizagem. Tem-se a impressão de que estas características lhes amplia a consciência sobre a importância da possibilidade de uma formação de qualidade para quem, conforme Simões (2010, p.112), não teve oportunamente acesso aos códigos escolares e ao modo como a formação profissional pode fortalecer os trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Mas este interesse só se mantém se for devidamente incentivado pelo corpo docente, pois, conforme afirma Machado (2010, p.92), “é preciso despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das potencialidades que os alunos e professores trazem, [já que] os sujeitos da transformação são as pessoas envolvidas no processo”. Mas, para isso, parecia que não bastava a boa intenção de professores e demais agentes da escolarização. É preciso qualificação efetiva, tanto no que diz respeito à formação técnica quanto no que tange à formação pedagógica.

Parece possível afirmar-se que, quando os alunos percebem que as atividades de sala de aula, os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada estão fazendo sentido para eles, lhes acrescentando conhecimentos e vivências qualitativamente significativas, todo o processo passa a fluir. Nesse aspecto, sabemos que a intenção já mencionada de que neste Curso trabalhem professores que se identifiquem com sua concepção e com o trabalho com jovens e adultos traz uma diferença positiva. No entanto, conseguiu-se agregar um número relativamente pequeno de professores com este perfil, já que muitos não foram previamente consultados sobre sua disponibilidade para integrar esse grupo. Mesmo assim, tem-se a impressão de que os professores com mais experiência e/ou identidade com a proposta acabam contagiando os demais, que passam, também, a aderirem à ela; mesmo que demonstrando maior ou menor entusiasmo, nunca percebi resistência explícita ao trabalho no Curso por parte de algum professor. Mas, percebe-se

que as deficiências na formação oferecida, detectadas por um observador mais atento, parecem ter relação imediata com a metodologia utilizada pelo professor a qual, por sua vez, tem relação direta com seu domínio e sua capacidade de articular conhecimentos técnicos, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos sobre a fundamentação da proposta pedagógica, o que significa dizer: estar qualificado para a ação docente.

O grupo de professores que atualmente atua no Curso é composto por aproximadamente 20 pessoas e ao redor de um terço deles compõem esse grupo por opção; aos demais, foi determinado que deveriam dar aulas no PROEJA. Dentre todo o grupo há um número considerável de professores temporários, além de um número também significativo de professores que são trocados a cada semestre.

De qualquer forma, como avaliação geral – e superficial –, a impressão era de que o Curso vinha alcançando resultados positivos no que tange ao desempenho acadêmico dos alunos já que todos os que tiveram frequência mínima nestes primeiros anos obtiveram aprovação. Essa impressão também era referendada por manifestações dos próprios alunos que, via de regra, elogiam o Curso e o trabalho dos professores.

Em contrapartida, se mostrava bastante preocupante o número de evadidos – mais de 50% dos alunos que ingressaram.

Nos dois primeiros anos de seu desenvolvimento, especialmente entre os professores, a impressão era a de que o Curso estava obtendo grande êxito. Independentemente da formação, de seus pressupostos pedagógicos, das experiências anteriores ou da opção pelo trabalho com esse grupo de alunos, todos os professores se diziam muito gratificados pelo trabalho que vinham desenvolvendo. O interesse e a participação dos alunos, sua conduta, responsabilidade e comprometimento eram ressaltados como principais fatores dessa satisfação.

Nos últimos anos, no entanto, embora permaneçam as referências a essas características positivas, há manifestações de professores preocupados com as lacunas na formação, especialmente, dos alunos que já concluíram o Curso. Há registro de deficiências em diversas áreas e em diversas situações. As causas apontadas também são diversas. Dentre elas, deficiências graves na formação básica anterior dos alunos e que não foram superadas ao longo do Curso, a falta de método e de tempo para estudos extraclasse, suas dificuldade para reverem conhecimentos consolidados e construir novos. Ainda, a falta de tempo para que os professores possam tentar levar a maioria dos alunos a um patamar de formação razoavelmente qualificada decorrente, dentre outros fatores, da disparidade excessiva na formação escolar anterior e no desempenho dos alunos.

Referem-se, também, a falta de preparo dos próprios professores para trabalhar com adultos e com a formação integrada.

Por seu turno, os alunos passaram a manifestar que veem lacunas na formação recebida, embora se refiram a conhecimentos e/ou situações específicas.

Segundo Moll (2010, p.134), um dos desafios propostos aos cursos PROEJA é a prioridade atribuída à formação humana e à inserção social e laboral qualificada, através da indissociabilidade entre formação geral e profissional, que norteia a construção do processo de inclusão emancipatória e que permite a “conversão de súditos em cidadãos”. Este tem sido o grande objetivo a ser alcançado. Mas os resultados, para além das primeiras impressões, começaram a parecer não tão positivos.

Por terem experiências na construção civil, a maioria dos alunos apresenta uma maior facilidade em compreender os conteúdos das disciplinas técnicas. No entanto, por terem uma formação escolar básica muito deficiente, apresentam uma grande dificuldade no trato com os conteúdos da formação geral, o que também afeta seu desempenho nas disciplinas técnicas que demandam conhecimentos gerais como base. Para transpor essa dificuldade, nas reuniões semanais alguns professores tentam construir uma articulação entre os conhecimentos da formação geral com os da formação técnica, sem êxito qualitativamente significativo.

Ao mesmo tempo, provavelmente por já terem referências sobre a atuação profissional para a qual estão sendo formados, há manifestações que indicam estarem satisfeitos com a formação geral, mas nem tanto com a formação técnica que, para alguns, deveria ser “mais puxada”. No entanto, a tentativa de integração tem sido maior no grupo dos professores da formação específica. Os professores da formação geral, na maioria dos casos, têm repetido conteúdos e métodos utilizados tradicionalmente nas demais modalidades de formação de nível médio. Fica a impressão de que o fato da formação geral ser “nova” para os alunos, reduz sua capacidade de avaliação sobre o que é trabalhado. Ao passo que, como têm conhecimentos na área técnica, conseguem perceber com mais clareza, lacunas e deficiências.

Confirmando o que diz Ciavatta (2010, p.100), só é possível integrar efetivamente uma proposta de ensino se forem discutidas e elaboradas coletivamente as estratégias acadêmico-científicas desta integração. A elaboração curricular assim como os processos de ensino-aprendizagem, devem ser produto da articulação entre o geral e o específico, a teoria e a prática, aplicando as lições que os ambientes de trabalho podem

proporcionar. No entanto, desenvolver efetivamente uma proposta como esta demanda vencer empecilhos que não são pequenos: a falta de referência que os professores têm sobre como fazer essa integração, seu tempo reduzido para estudo e planejamento, a ausência de formação específica que respalde essa construção, dentre muitos outros fatores, onde se inclui a motivação, o compromisso e o envolvimento com a proposta.

Machado (2010) afirma que quando há uma disposição verdadeira dos professores para o rompimento com a fragmentação de conteúdos, contextualizando sócio-culturalmente o processo de ensino-aprendizagem e pensando em formas de articulação dos conhecimentos, estes possibilitam a geração de aprendizagens positivas e criam situações que permitem saltos de qualidade no processo.

Sem nunca desacreditar que esta possibilidade existe, reconheço que, diante das condições reais, ela se mostra extremamente difícil de ser alcançada, mesmo estando num contexto aparentemente muito favorável: uma escola com excelente infraestrutura, práticas que buscam refletir um projeto pedagógico bem constituído, professores com bons salários, graduados e, em sua maioria, pós-graduados.

Referenciada em pesquisas desenvolvidas na área da educação profissional de jovens e adultos, confirmo que boa parte dos problemas, dos equívocos e dos descompassos que são apontados como causadores dos insucessos de cursos profissionais, especialmente no âmbito do PROEJA, têm sido evitados e/ou adequados no desenvolvimento desse Curso. Nele, tem se buscado construir alternativas organizacionais, pedagógicas ou de infraestrutura que pudessem minimizar esses problemas que a prática e as pesquisas, apontam. A seguir, aponto algumas delas.

D) Área de atuação profissional dos candidatos igual à área de formação oferecida. A falta de identidade dos alunos com a formação profissional oferecida vem sendo apontada em pesquisas como provocadora de evasão (GOUVEIA, 2011), (OLIVEIRA, 2011), (SILVA, 2012), (ARAÚJO, 2012). Muitas vezes, quando há destinação de vagas por sorteio, os candidatos participam simplesmente porque o curso é gratuito, não importando sua identificação com a profissionalização oferecida. O sorteio, nesse caso, deixa de ser fator de democratização do ingresso, passando a causador de injustiças: muitos daqueles que se identificariam com a atividade profissional ficam impossibilitados de acessá-la. Ao mesmo tempo, quando o aluno já possui conhecimentos a respeito da profissão, torna-se possível a redução da carga horária destinada aos conhecimentos técnicos, permitindo maior atenção à formação geral – grande deficiência

apresentada por alunos com trajetória escolar descontínua – sem que com isso seja reduzida a qualidade da formação técnica.

II) **Processo seletivo** - ao desconsiderar os conhecimentos escolares prévios do aluno e valorizar suas experiências profissionais, sua condição socioeconômica vulnerável e sua forte manifestação de interesse por ingressar no Curso, busca-se atingir àqueles a quem a formação se destina e que empenham-se ao máximo para concluí-la.

III) **Divulgação do Curso** - é feita nos espaços frequentados pelo público alvo. Com isso procura-se alcançar número suficiente de candidatos que sejam compatíveis com o perfil pretendido.

IV) **Diversificação das experiências profissionais dos ingressantes** – essa opção é mais uma forma de qualificar a formação técnica sem demandar carga horária maior, já que os próprios alunos contribuem no desenvolvimento das aulas com os conhecimentos que trazem de suas experiências profissionais e que passam a ser compartilhados com colegas e professores. Além disso, essa diversidade propicia parcerias de trabalho entre eles, já que, na construção civil, é comum a constituição de equipes compostas por profissionais com diferentes especializações.

V) **Atenção com a assistência aos alunos** – embora não se tenha conseguido – quando ainda era possível – que os então gestores do IFSUL garantissem aos alunos a bolsa que outras instituições obtiveram através do PROEJA (R\$ 100,00 – aproximadamente 1/7 do salário mínimo então vigente) tem-se feito grande empenho para garantir material didático, vale transporte e acesso ao refeitório de forma que estes não sejam motivos para evasão. A assistência estudantil de acordo com as necessidades dos alunos é também um fator que vem sendo apontado com facilitador à permanência dos alunos da EJA (BAPTISTA OLIVEIRA, 2011); (PEREIRA, 2011); (ROCHA, 2011).

VI) **Escuta às demandas dos alunos** – tem sido dada especial atenção às solicitações dos alunos no que tange aos conhecimentos trabalhados, buscando-se, na medida do envolvimento e da compreensão de cada professor com a proposta, articular conhecimentos e trabalhá-los na perspectiva de sua pertinência com a formação proposta.

VII) **Avaliação** – tem sido buscado um processo diferenciado de avaliação do desempenho dos alunos: a avaliação é feita por área de conhecimento e não por disciplina, por conceito e não por notas e os professores têm sido orientados a avaliar os alunos tendo como referência seu próprio desenvolvimento. Embora ainda apresente problemas, ao menos o processo avaliativo não tem sido provocador de evasão e repetência, como

trazem Lima (2011) e Gonçalves (2011), já que a quase totalidade dos alunos frequentes têm obtido aprovação.

VIII) **Atividades extraclasse** – sua exigência tem sido evitada ao máximo, reconhecendo-se as dificuldades de tempo dos alunos para desenvolvê-las o que muitas vezes é um fator a mais para evasão dos alunos da EJA ((LIMA, 2011); (SILVA, 2012).

Em contrapartida, dentre os aspectos apontados nas pesquisas como provocadores de insucessos nos cursos do PROEJA, dois persistem no Curso em questão: a evasão e a formação básica deficiente⁶².

O primeiro deles, a evasão, realmente se constitui em um grave problema. Embora muitos dos fatores apontados como provocadores da desistência dos alunos, mencionados acima, tenham sido eliminados ou minimizados, aqueles que parecem estar além do que a escola pode resolver, permanecem. O principal deles está relacionado com o esforço que o aluno precisa despender para permanecer frequentando às aulas todas as noites, durante três anos e meio. Com idade avançada, trabalhando todo o dia (nesse caso, em atividades que exigem grande esforço físico) e tendo todo o envolvimento com família e outras responsabilidades, previsíveis para essa faixa etária, é necessária uma força de vontade muito grande para permanecer estudando. Acresce-se a isso, o fato de que a construção civil ainda vive um momento de intensa atividade, o que faz crescer a demanda por profissionais na área, pressionando os alunos a aceitarem propostas de trabalho em jornadas maiores ou fora da cidade, já que a remuneração é tentadora. Na turma que concluiu o Curso em 2014, dos 20 alunos ingressantes, oito o concluíram, com as desistências justificadas, principalmente, pelo desgaste físico e pela dificuldade de frequentar as aulas. Nas outras duas turmas permanece um número maior de alunos, o que não significa redução nos índices de evasão.

Isto porque, para essas turmas, usou-se de uma estratégia para que se garantisse, ao menos, um maior aproveitamento das vagas. Embora, em função das aulas práticas, o limite seja de 20 alunos por turma, foram admitidos 25 alunos, sendo feitas novas chamadas para ocupar vagas de desistentes até 45 dias após o início das aulas. Como se sabe que os maiores índices de evasão acontecem nos primeiros meses de aula, essa medida fez com que as turmas se mantivessem com um número de alunos um pouco mais

⁶² Sobre esses aspectos, consulte, dentre outros, os estudos de LIMA (2011), LEMES (2012), MORENO (2012), OLIVEIRA (2011), PEREIRA (2011), SILVA (2012).

elevado. Para evitarem-se problemas com o maior número de alunos enquanto as desistências não reduzem o grupo, destinaram-se dois professores para as disciplinas práticas do primeiro período letivo.

Outros motivos podem ter contribuído para evasão. Duas greves aconteceram nesse período, atrasando em seis meses a conclusão do Curso para a primeira turma. Outro fator que pode ter afetado, principalmente a 2ª e 3ª turmas, é o sentimento de insegurança que se observou entre os alunos pelo fato de o Curso não ter alcançado a inclusão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Embora não haja nenhum risco para a certificação dos alunos, já que o Curso está registrado como experimental e que essa afirmação tenha sido muitas vezes repassada aos alunos, disseminaram-se dúvidas sobre o reconhecimento do Curso que nem sempre conseguimos neutralizar. Ainda, na terceira turma, houve problemas com a divulgação do processo seletivo, não se conseguindo percorrer muitos canteiros de obra para apresentá-lo. Com isso, houve uma procura bem menor, decorrendo daí o ingresso de alunos com perfil não tão ajustado aos propósitos do Curso, especialmente alunos que já tinham cursado o ensino médio. Um dos fatores que certamente estimula a permanência do aluno é a certificação do ensino médio. Se ele já a possui, quando se ressentido do esforço despendido, acaba abrindo mão do sonho da formação técnica que o Curso lhe proporcionaria e conformando-se com a certificação que já possui.

Quando da construção da proposta desta tese – portanto, antes do levantamento dos dados do campo empírico – pressupunha que o pouco envolvimento de professores e gestores com a proposta talvez fosse, dentre os fatores apontados como provocadores de insucessos, o mais próximo do que a escola pode dar conta.

Minha suposição era de que isso se devesse, em parte, à falta de formação específica, tanto para atuação junto à EJA, quanto à formação integrada. Queria crer que, caso os professores detivessem essa qualificação, seu desempenho seria diferenciado. Do mesmo modo, supunha que, se tivessem essa formação, os gestores também teriam uma postura diferenciada frente aos recorrentes problemas burocrático-administrativos que o Curso tem enfrentado.

Daí sobrevinham perguntas cujas respostas creio não ter obtido em definitivo. Dentre elas: Como, em primeiro lugar, construir essa “disposição verdadeira dos professores”, que para além do discurso, precisa ser demonstrada na prática cotidiana? Ainda: como proporcionar mais tempo para o planejamento das atividades e para a própria capacitação, já que, no Brasil, é a rede federal a que proporciona melhores condições de

trabalho aos seus professores? Como sensibilizar gestores para que atendam essas demandas dentre inúmeras outras que lhes chegam a todo o momento? Como propiciar aos alunos mais tempo para dedicarem-se ao Curso e vencerem suas deficiências na formação básica e, efetivamente, alcançarem uma formação qualificada?

Embora sempre provisórias, creio que essa pesquisa me permitiu, sim, respostas a algumas dessas perguntas. Respostas que passam, necessariamente pela compreensão do que são os movimentos do real, como processo de permanente transformação. Compreensão que se ilumina a partir das categorias já trazidas à análise.

No item a seguir, trago o relato da tentativa de inclusão do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Embora longo, creio ser interessante para que se compreendam aspectos do processo em análise.

4.1.3 A (não) inclusão do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Dentre as dificuldades que o Curso enfrentou, há especialmente uma à qual pouco me referi, mas que, sem dúvida, é a que mais demandou esforços e dedicação. Trata-se da longa “batalha” travada na busca da inclusão do Curso em questão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Como já relatado, ao longo de muitos anos buscamos construir uma proposta de formação profissional para a área de restauro de patrimônio edificado que, atendendo a demanda local e regional, correspondesse a uma função social significativa e atendesse a um campo de trabalho que possibilitasse remunerações adequadas aos profissionais que nele atuam. Ao mesmo tempo, buscamos um recorte da formação profissional que estivesse adequado à carga horária de cursos técnicos de nível médio. Optamos, então, por constituir um Curso que não ficasse restrito ao restauro, mas que, em função dos conhecimentos necessários para a atuação nessa área, também habilitasse seus egressos à atuação em obras novas. Propusemos, então, um curso voltado à execução de obras – obras novas, obras de conservação e restauro e obras de manutenção predial.

Permanecemos com a certeza sobre a pertinência do curso proposto por diversas razões. Em primeiro lugar, para que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos passasse a incluir um conhecimento pertinente à formação profissional que urge ser abarcado pela Educação Profissional brasileira. É inconcebível que, mesmo tendo sido contemplados

por diversas políticas dos governos Lula e Dilma, a conservação e o restauro de patrimônio arquitetônico não compõem a oferta de formação profissional no país.

Em segundo lugar, por abranger uma área específica da construção civil que é a que apresenta maior carência de profissionais qualificados – a execução de obras.

Em terceiro lugar, por essa proposta contemplar os critérios instituídos pela própria SETEC para inclusão de novos cursos no Catálogo.

Quando, em 2008, buscamos as primeiras informações sobre como proceder para incluir um curso novo no Catálogo Nacional, soubemos que a SETEC estava desenvolvendo um trabalho de “limpeza” no Catálogo então existente, já que havia um imenso número de cursos registrados, sem que atendessem a critérios minimamente razoáveis. Após estudos que buscaram construir a fundamentação necessária para o estabelecimento de critérios para a inclusão, permanência ou exclusão, foi feita a revisão daquele Catálogo, reduzindo-o de incríveis 2800 para 185 cursos.

Segundo consta na página web do referido Catálogo (Brasil/MEC/SETEC, 2008)

“ao longo de 2007 e no primeiro semestre de 2008, especialistas de todo o país, além de representantes dos sistemas de supervisão de ensino dos estados, juntamente com representantes de outros órgãos do governo somaram esforços ao Ministério da Educação para elaborar este documento [o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos] que servirá na orientação de estudantes e instituições de ensino na oferta de cursos técnicos”.

Em 2009, a SETEC estabeleceu que, anualmente, no mês de setembro, haveria a abertura de um sistema de recebimento, via web, para solicitações de inclusão/revisão/exclusão de cursos no Catálogo. A avaliação dessas solicitações deveria ser feita pela CONAC⁶³, instituída em 2010 pela SETEC, a qual caberia sistematizar o processo de atualizações periódicas do Catálogo.

⁶³ No artigo 1º do regimento interno da CONAC (SETEC, 2010) consta: “A Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CONAC, criada pela Portaria nº 255, de 7 de dezembro de 2010, e atualizada pela Portaria nº 317 de 14 de setembro de 2011 é o órgão colegiado, vinculado à Diretoria de Políticas de Educação Profissional Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação e, que tem por objetivo institucionalizar o processo de atualizações periódicas das informações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Não tenho conhecimento pleno de como esta Comissão desenvolveu seu trabalho, mas em material enviado aos Institutos Federais pela SETEC, cuja data de envio desconheço, no qual era informado o andamento da revisão do Catálogo Nacional, vinha anexo um texto com o relato do processo e das deliberações resultantes de recente reunião daquela Comissão. Nesse material consta: “REUNIÃO CONAC – dias 14 e 15 de julho de 2011 - Brasília-DF”, e, embora não seja um documento oficial, onde não consta autoria, em todas as páginas, curiosamente, traz o nome da professora Nilva Schroeder, levando a crer ser ela ou a presidente ou a relatora daquela Comissão. Em 2014, a mesma professora é Diretora da Diretoria de Políticas Públicas da SETEC/MEC, à qual está subordinado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Num primeiro momento, e extraoficialmente, nos foi informado que, diante da pertinência da nossa proposta de Curso, seria um processo fácil e rápido, obtendo, certamente, a inclusão de nosso Curso no Catálogo Nacional. Mas, o desenrolar desse processo foi longo, contraditório e marcado por insucessos relativos à nossa demanda. Os argumentos, a postura e as ações dos agentes envolvidos, a emissão de normativas regras e dispositivos legais, sua vinculação aos projetos políticos dos muitos gestores que nele interferiram ao longo de todos esses anos resultariam, no mínimo, num longo, e talvez curioso, relato.

Embora não caiba aqui desenvolvê-lo por completo, são inegáveis as consequências desse processo sobre o desenvolvimento do Curso em questão.

Essas consequências são importantes nessa pesquisa por um lado, pela permanente insegurança sobre sua continuidade, o que muitas vezes foi usado como argumento, por exemplo, para que até hoje não tenhamos obtido a liberação de vaga para contratação de professor efetivo com qualificação para o restauro. E essa é certamente uma lacuna grave que o Curso sempre apresentou.

Por outro lado, as múltiplas e variadas ações que desenvolvemos ao longo desses anos com o objetivo de obter a inclusão do Curso no Catálogo Nacional consumiram um tempo de dedicação e trabalho e uma energia imensos que, obviamente, se tivessem sido dedicados ao desenvolvimento propriamente dito do Curso o teriam qualificado sobremaneira.

Esse trabalho foi, na quase totalidade das vezes, desenvolvido por mim como iniciativa e ação individuais.

Numa rápida análise sobre os arquivos e registros que armazenei, contabilizei mais de cem documentos, correspondências, mensagens, relatórios e materiais correlatos que produzi, enviei e distribuí, buscando sensibilizar pessoas e instituições, esclarecer, angariar apoio ou referências à nossa demanda, nas mais diversas instâncias. Se acrescermos a esse número aquilo que não guardei registro, certamente o volume aumenta consideravelmente. E, se acrescermos ainda o tempo despendido em visitas, telefonemas, reuniões e seu preparo ou planejamento, somaria algo realmente muito significativo.

Foram tratativas com gestores de outras instituições que oferecem formação profissional, com o IPHAN⁶⁴, com a gerência do PBQP-H⁶⁵ no Ministério das Cidades, dentre outras, todas instituições que tinham interesse na proposta, tanto que referendaram-na. Também foi buscado apoio junto à comunidade, às entidades ligadas à área da construção civil, às Prefeituras da região interessadas na conservação de seus patrimônios arquitetônicos. Para cada uma foi feita uma ou mais apresentações, reuniões, interlocuções, apresentando a proposta, seus pressupostos, sua identidade com processos escolares emancipatórios, sua pertinência frente às demandas sociais e do campo de trabalho.

Recebemos referências muito positivas de todos esses setores sobre a pertinência e a adequação de nossa proposta de Curso, as quais foram documentadas e anexadas aos processos junto à SETEC.

Dentro do próprio IFSUL, esses argumentos foram apresentados incontáveis vezes aos professores da Coordenadoria de Edificações, da Coordenadoria de PROEJA, às diferentes equipes diretivas que passaram pelo Câmpus Pelotas nesse período e aos também diferentes gestores da Reitoria. Isso para mostrar-lhes a pertinência e importância da proposta, de forma a se sentirem motivados para apresentá-la e defendê-la em outras instâncias, inclusive junto ao MEC e à SETEC.

Diretamente à Diretoria de Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, à qual está subordinado o Catálogo Nacional, enviamos cinco vezes, nos anos de 2009 a 2013, todo material exigido para a solicitação de inclusão de novos cursos no Catálogo. Recebemos três respostas: na primeira, o pedido foi negado sob o argumento de que já existiria um Curso de Restauro, no Eixo de Produção Cultural e Design. Esse parecer demonstrou o total despreparo de quem o analisou, visto que o curso que mencionavam é voltado ao restauro de bens móveis – papel, fotografias, telas, mobiliário, obras de arte etc. – uma área diferente de patrimônio arquitetônico edificado. Na segunda, informavam que a SETEC estava constituindo uma nova equipe, em substituição à CONAC e que aguardariam seus pareceres para definir a situação dos cursos

⁶⁴ IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ligado ao Ministério da Cultura, maior interessado na possibilidade de formação profissional para o restauro de patrimônio edificado no país.

⁶⁵ PBQP-H – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade do Habitat - visa o desenvolvimento da construção civil brasileira tendo um eixo específico voltado à formação profissional.

experimentais⁶⁶. Na terceira, em resposta à solicitação enviada em fins de 2013, foi informada a negação do pedido, sem justificativa aposta.

Para além desse material enviado, no segundo semestre de 2013, por duas vezes fomos à Brasília na tentativa de apresentar a proposta diretamente aos servidores da Diretoria de Políticas da SETEC. Não conseguimos, ao menos, sermos ouvidos adequadamente ou recebidos pela então diretora, professora Anna Catharina Dantas.

Extraoficialmente soubemos que o entrave para a aprovação de nosso Curso foi o fato de que ele se sobreporia ao Curso de Edificações, fazendo o que chamam de “sombreamento”, já que haveria uma coincidência entre grande parte dos conteúdos que eles abordam. Temos um longo conjunto de contra-argumentos que não cabe trazer aqui. Mas posso reduzi-los com uma analogia fácil de ser compreendida: seria o mesmo que impedir-se a existência do curso de Engenharia e do curso de Arquitetura porque há grande coincidência dos conteúdos neles trabalhados.

Embora possa não parecer, este é um relato muito sucinto do longo processo em que se transformou a tentativa de inclusão do Curso no Catálogo Nacional.

No que interessa a essa pesquisa, há uma questão específica que merece maior atenção: mesmo o Curso tendo todas as suas referências e as suas práticas alicerçadas naquilo que fundamenta o discurso da grande maioria dos envolvidos nesse processo de aprovação, em nenhum momento esta condição pareceu fazer diferença para a atenção, o cuidado ou o respeito com os quais, ao menos parece, deveria ter sido tratado. As possíveis justificativas para esse desfecho serão discutidas em momento posterior desse estudo.

De qualquer forma, da negativa de inclusão do Curso no Catálogo decorreu a nova situação que considero estar nesse “percurso” que venho indicando que é a minha busca por participar da construção de proposta de formação emancipatória. Em função da impossibilidade da oferta de novas turmas para o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações decidiu-se propor um Curso de Edificações, também vinculado ao PROEJA e construído a partir dos referenciais do Curso anterior, como forma de continuar a oferta de formação para o mesmo público.

A proposta do novo Curso de Edificações-PROEJA, que será abordada no item a seguir, está sendo desenvolvida por um grupo que gira em torno de oito professores

⁶⁶ A partir da reestruturação do Catálogo Nacional, os cursos novos passaram a ser identificados como “experimentais”, com liberação para oferta até dezembro de 2013 quando, conforme definido em portaria da SETEC, a CONAC forneceria parecer definitivo à sua inclusão ou não no Catálogo Nacional.

voluntários. Os demais têm atendido a convocações, sempre que se faz necessário discutir a articulação de áreas específicas cujo conhecimento os professores voluntários não dominam.

Seja como for, a disposição desse grupo, agora ampliado se considerarmos as quatro professoras que iniciaram a construção da proposta anterior, traz questões interessantes para análise, tratadas em capítulo posterior.

4.1.4 A bússola: a pesquisa como indicadora de rumo

No tempo em que estive afastada de minha atividade docente regular para o desenvolvimento da tese, participei de outras atividades que têm articulação com essa pesquisa e que, considero, são novos passos na caminhada. Ao mesmo tempo, são atividades fortemente influenciadas pelo que o movimento da pesquisa produziu.

São elas: participação na construção do projeto pedagógico do Curso Edificações PROEJA, participação na constituição da EFASUL – Escola Família Agrícola da Região Sul, construção e implementação no Curso em análise da disciplina de Autogestão, orientação à constituição de uma cooperativa de serviços de construção civil, participação num curso de formação continuada em Economia Solidária, participação na elaboração de dois projetos pedagógicos em conjunto com a EFASUL e a ETEC (Escola Técnica Estadual Canguçu), também construídos numa perspectiva emancipatória.

A primeira delas, resulta da não inclusão do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Diante desse fato, alguns de seus professores decidiram pela implementação do Curso Edificações-PROEJA, como forma de dar continuidade à proposta, dirigida a trabalhadores da construção civil na mesma perspectiva do Curso anterior. Havia uma alternativa a essa escolha, que me parecia a mais adequada, e que era a de ofertar-se Curso de Edificações PROEJA-FIC⁶⁷. A vejo como vantajosa, pois, dessa forma, abriríamos um itinerário formativo para o mesmo público – trabalhadores da construção civil –, buscando qualificar sua formação geral básica. Num segundo momento, retomariamos a oferta de curso técnico integrado, de modo que, quando esses alunos passassem a esse nível de ensino, trariam menos lacunas em sua formação escolar. Via, ainda, outras duas

⁶⁷ O PROEJA prevê a oferta de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) que são cursos que integram ensino fundamental das séries finais ao ensino profissional numa proporção de 1200 horas de formação geral e 200 horas de formação profissional

vantagens. Primeiro: ganharíamos um tempo mais para tentar novamente a inclusão do Curso no Catálogo Nacional. Segundo: tenho restrições a criar uma alternativa ao público da EJA com a mesma denominação do curso de Edificações que historicamente a Coordenadoria de Edificações do Câmpus Pelotas oferece. Isso porque o perfil do egresso de um e de outro será muito diverso: o curso histórico de Edificações dá uma ênfase grande aos recursos que a informática disponibiliza, especialmente através de softwares gráficos, impossível de ser implementada com o público que buscamos para o PROEJA (nele, os alunos demonstram imensa dificuldade até para dominar noções básicas de informática como o trabalho com editor de texto, planilhas ou utilização da internet). No entanto, os alunos do PROEJA têm domínio muito maior do conhecimento relativo à execução de obras. E, em função dessas constatações, decidiu-se manter, para o Curso de Edificações- PROEJA, um recorte de conhecimentos muito semelhante ao Curso em Execução, Conservação e Restauo de Edificações. Essas características vão resultar em perfis de saída diferentes. Meu receio é de que haja preconceitos “aos alunos do PROEJA” em espaços de trabalho que historicamente contratam técnicos em Edificações formados pelo IFSUL, pelo fato de terem pouco domínio da Informática. E isso pode levar a desconsideração da boa qualificação que os egressos do PROEJA terão para o trabalho em canteiro de obras. Ao mesmo tempo, as diferenças de recorte de conteúdos nos dois cursos, não permitirão a transferência de alunos do diurno para o noturno, necessidade recorrente de muitos daqueles alunos do diurno que, por precisarem passar a trabalhar, solicitam transferência para o noturno.

Apesar desses argumentos, colegas contra-argumentaram que, em primeiro lugar, não havia tempo hábil para fazer-se pesquisa de demanda para essa modalidade. Em segundo lugar, o fato de que nunca antes o Câmpus Pelotas do IFSUL ofereceu curso no nível fundamental, poderia ser um complicador para os professores, o que é plausível.

De qualquer forma, sem sombra de dúvidas, a continuidade da proposta por decisão do grupo de professores foi um grande avanço. Ao mesmo tempo, o processo de planejamento desse novo curso foi muito rico, tendo sido desenvolvido por um grupo que variou em torno de oito professores que se dispuseram a fazê-lo voluntariamente. O resultado, no que tange à articulação entre teoria e prática e à integração de conhecimentos mostrou-se como grande avanço em relação à proposta anterior⁶⁸. O que, certamente, é

⁶⁸ A matriz curricular do novo curso, que inicia no próximo período letivo, encontra-se no ANEXO II.

animador se partirmos da compreensão de que mudanças acontecem como processos que vão sucedendo-se e avançando.

Quanto à EFASUL, talvez seja o projeto mais instigante do qual participei ao longo de minha trajetória docente. As Escolas Família Agrícola existem em muitos países – no Brasil há 150 delas – e têm como objetivo a formação dos jovens rurais numa perspectiva de desenvolvimento sustentável e solidário através dos princípios da agroecologia, da soberania alimentar e da autonomia. São escolas comunitárias, que desenvolvem formação a partir da realidade das famílias e das comunidades, buscando um processo formativo que dê sentido à vida, numa perspectiva de efetiva educação integral. A EFASUL, que terá sua sede no município de Canguçu, se constituiu a partir do Fórum da Agricultura Familiar da região sul do estado, que congrega organizações de agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária e representantes de associações comunitárias e movimentos sociais, além de instituições públicas que atuam na região sul do Rio Grande do Sul – dentre elas, o IFSUL, o qual represento. Na construção do projeto pedagógico do curso a ser oferecido – técnico integrado em Agroecologia – tenho colaborado com o que trago de minhas vivências na Educação Profissional e com o que apreendi nos estudos dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, o trabalho com a Pedagogia da Alternância, os referenciais da Educação do Campo e as práticas já históricas de formação integral desenvolvidas pelas EFA's, têm acrescentado muito à minha formação. O envolvimento do IFSUL com esse projeto tem sido tão grande, que será ele o responsável pela certificação da primeira turma, que ingressa no próximo período letivo. Ao mesmo tempo, o IFSUL foi proponente de projeto já aprovado junto ao PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – com destinação de recursos, não só para a EFASUL, mas também para a realização de Especializações Técnicas na ETEC, escola, que há mais de duas décadas, busca desenvolver uma formação diferenciada na área agrícola. Com isso, cria-se a perspectiva de formação de um núcleo, formado pela EFASUL, ETEC e IFSUL, que congrega projetos desenvolvidos em torno da formação integrada, formação integral, Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, além da possibilidade de instituírem-se itinerários formativos nessa perspectiva. Ao mesmo tempo, abre-se a possibilidade de, no sentido inverso, trazer as práticas desenvolvidas a partir desses conceitos para dentro do IFSUL, especialmente para ao campus que têm cursos na área da agropecuária.

Já a implementação, no Curso em análise, da disciplina de Autogestão, que passou a compor sua matriz curricular, também considero como grande avanço, até porque, vem

substituir uma disciplina histórica em cursos da Educação Profissional que é Gestão Empresarial, desenvolvida com base nos princípios da economia capitalista, seus pressupostos e seus objetivos.

Em consequência dessa disciplina, um grupo de alunos se organizou em torno da ideia de constituir uma cooperativa de serviços de construção civil, através do NESOL – Núcleo de Economia Solidária do IFSUL. Esse Núcleo tem como uma de suas funções, incubar grupos de trabalho associado. Juntamente com um colega, venho fazendo a orientação desse grupo de alunos, o que tem se mostrado extremamente significativo para a compreensão dos resultados do processo formativo que o Curso propõe. Para além do trabalho em si, esse foi um espaço importante na minha observação participante para coleta de dados para a pesquisa, aos quais me refiro em momento posterior.

O trabalho de incubação da cooperativa foi facilitado em função de uma formação que realizei através do Projeto Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária- CFES Regional Sul. Essa formação foi promovida pela Rede Nacional de Centros de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária – Rede CFES, da Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES. Desenvolveu-se nos anos de 2013 e 2014 e acrescentando a alguma vivência que eu já possuía conhecimentos, especialmente práticos, a respeito da Economia Solidária e suas possibilidades.

Por último, considero também como um avanço a solicitação do Câmpus Jaguarão do IFSUL para que os professores envolvidos com o Curso em análise os auxiliem no planejamento de um curso de Edificações no PROEJA que decidiram implementar naquele Câmpus. Dentre o grupo de seus professores, há três que trabalharam no Curso em Execução, Conservação e Restauo de Edificações, incorporando às suas referências essa experiência, o que os levou a tentar reproduzi-la no Câmpus onde agora estão.

Todas essas atividades, além de contribuírem para a qualificação de minha formação e de minhas possibilidades de compreensão e de atuação prática no rumo do que venho chamando de “minha caminhada”, trouxe, também, importantes aportes a essa pesquisa, seus espaços de observação, suas referências e possibilidades de articulação de análises, as quais serão identificadas, especialmente, nos dois próximos itens.

4.2 A visão na perspectiva dos professores

Caracterizo a pesquisa que desenvolvi como uma pesquisa qualitativa, como parece o mais adequado às análises que me propus desenvolver. A partir dessa caracterização, defini que meu foco seriam as impressões manifestas pelos sujeitos que compõem os três grupos – educandos, professores e gestores. Essas impressões foram inferidas através dos instrumentos que utilizei, além dos registros que realizei ao longo desses quatro anos de pesquisa/observação participante. No entanto, considerei que havia dados quantitativos que poderiam respaldar minhas análises, especialmente com relação aos professores. Isso porque, estes se constituíam num universo grande e apresentavam características específicas que poderiam importar à pesquisa.

Dentre essas características, as que considerava como mais significativas para as análises que pretendi desenvolver eram: tempo de atuação junto ao Curso, tipo de vínculo com a Instituição (pertencente ou não ao quadro de professores permanentes), ter formação pedagógica e/ou formação para atuar com EJA, ter experiência docente nessa área e se mostrar satisfeito por estar atuando com este grupo de alunos. Considerava importante a quantificação dos professores que apresentavam – ou não – essas características porque, suponha, serem características diretamente relacionadas ao envolvimento de professores com propostas que fogem do convencional e, por consequência, com o êxito que tais propostas possam alcançar.

No entanto, quando comecei a buscar dados mais objetivos no campo empírico, especificamente junto aos professores, o primeiro número levantado provocou-me um impacto realmente desestabilizador. Esse dado foi a constatação de que ao longo dos, até então, três anos e meio de desenvolvimento do Curso, haviam passado por ele 69 professores.

Embora soubesse que havia uma grande rotatividade entre os professores, não havia percebido que eram tantos assim. Se levarmos em conta que a grade curricular é composta por 22 disciplinas (mesmo que algumas se dividam em mais de um componente curricular), esse é um número realmente impactante.

Num primeiro momento cheguei a pensar que a partir dessa constatação havia pouco a pesquisar, já que a descontinuidade na atuação dos professores certamente teria trazido prejuízos ao desenvolvimento da proposta e, conseqüentemente, às suas possibilidades de êxito. Intuí-a como muito provável que minhas suposições de que ela não vinha atingindo seus objetivos se comprovariam, só que, principalmente, em função

dessa única variável. Nesse caso, a pesquisa teria pouca probabilidade de oferecer respostas a tantas outras questões que eu trazia.

Mesmo assim, continuei buscando mais dados junto aos professores através dos instrumentos que havia planejado: análise de registros escolares; avaliação do Curso feita pelos professores através de questionários individuais e de uma reflexão coletiva; registros da minha observação participante desenvolvida ao longo do estudo.

Analisando os registros escolares, verifiquei que, aproximadamente, 45% do total de professores eram substitutos. Mas, ao mesmo tempo, verifiquei que aproximadamente 33% dos professores que atuaram no Curso o fizeram por dois anos ou mais. Pressupus que os que compunham esse percentual deveriam ser professores efetivos, já que os professores substitutos têm contratos de, no máximo dois anos. Intercruzando dados, essa suposição se confirmou. Daí concluí que, aproximadamente, 80% dos professores efetivos que haviam atuado no Curso tinham permanecido nele por dois anos ou mais, o que não é um indício de rotatividade tão grande nesse grupo específico.

Ao mesmo tempo, considerei que 1/3 dos professores (33%) com atuação por mais da metade do tempo que o Curso vinha acontecendo constitui um corpo capaz de construir alguma identidade à proposta, além de terem vivência suficiente para desenvolverem percepções sobre ela com validade para análise.

Por sua vez, professores efetivos são aqueles com maior autonomia com relação a opções sobre em quais espaços/cursos preferem atuar na Instituição. Portanto, a constatação de que permaneciam no Curso 80% dos professores efetivos que haviam atuado nele parecia indicar uma forte identificação com a proposta por parte daqueles que podiam optar por permanecer atuando nela.

Essas constatações permitiram que eu retomasse a certeza sobre a validade da análise do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações como um caso cujo processo de planejamento, implantação e desenvolvimento denotava riqueza suficiente para permitir análises que contribuíssem para o campo de conhecimento onde minha pesquisa se localiza.

Além do mais, concluí que, independentemente do tempo que atuaram no Curso, seria interessante saber qual a compreensão de professores da Educação Profissional sobre formação integral, inferir sobre suas experiências, sua formação acadêmica e sua atuação nessa modalidade de ensino. Questões que, dentre outras, compuseram o questionário que utilizei e que consta no ANEXO V.

Esse questionário foi utilizado para levantar alguns dados específicos dos professores – formação acadêmica, por exemplo –, além da percepção de cada um sobre pontos positivos e pontos negativos do Curso. Mas, mais do que isso, a intenção foi provocar uma reflexão individual que servisse de sensibilização para, num segundo momento, avançarmos para uma reflexão coletiva, na qual pretendia contar com a participação de um grande grupo de professores. A participação, no entanto, foi menor do que eu esperava. O grupo que participou dessa reflexão coletiva foi composto pela maioria daqueles que no momento atuavam efetivamente no Curso e mais alguns poucos que se dispuseram a participar, totalizando em torno de 15 professores. Mas, dentre estes, aproximadamente 50% são professores efetivos, com mais de dois anos de atuação no Curso. Essa constatação, novamente, pareceu-me garantir a qualificação dessa amostra e, por consequência, das manifestações resultantes da reflexão desenvolvida.

Quanto ao questionário, foi enviado a 37 professores por correio eletrônico, sendo entregue a outros 13 em meio físico, totalizando 50 professores, aproximadamente 70% do total dos que atuaram no Curso.

Desses 50 a quem enviei o questionário, 19 o reenviaram respondido, o que corresponde a aproximadamente 28% do total dos 69 professores, sendo que 11 dos que retornaram (aproximadamente 15% do total) atuaram no Curso por dois anos ou mais.

Ainda tratando de dados objetivos, dos 23 professores que atuaram no Curso por dois anos ou mais (em torno de 33% do total), 15 são professores efetivos. Destes, nove (13% do total) responderam ao questionário e dois, que não responderam ao questionário, participaram da avaliação coletiva do Curso. Portanto, 60% dos professores que responderam ao questionário e/ou participaram da avaliação coletiva do Curso são efetivos e atuaram por dois anos ou mais, o que considero reforçar a certeza de que a amostra que utilizei foi positivamente significativa para os objetivos dessa pesquisa.

Quanto à divisão entre professores das duas áreas, do total dos 69 professores, 25 são da área técnica (aproximadamente 36%) e 44 da formação geral (próximo de 64%). Se levarmos em conta que 45% das disciplinas que compõem a matriz curricular são da área técnica poderia inferir-se que houve maior rotatividade entre os professores da formação geral. No entanto, as disciplinas que compõem a formação geral são divididas em um número maior de unidades curriculares (p. ex.: Português I, II, III e IV; Física I, II e II), o que justificaria uma maior troca de professores a cada ano letivo. Portanto, se houve maior rotatividade dentre os professores da área da formação geral, esta não foi significativa.

Quanto à formação acadêmica, dos 19 professores que responderam ao questionário apenas dois são somente graduados (aproximadamente, 10% da amostra) e quatro não possuem algum tipo de formação pedagógica. Os demais, todos a possuem, seja em nível de graduação ou em especializações, mestrado ou doutorado na área da Educação. Dezesseis cursaram especialização, sete são mestres e três são doutores. Três deles possuem algum tipo de formação acadêmica específica em EJA e nove têm experiência anterior com público de EJA. Todos, sem exceções, responderam gostar de trabalhar com esse público.

A partir das respostas dos professores a esse questionário, foi possível construir algumas reflexões. Talvez a mais evidente delas tenha sido a confirmação de que os professores sentem-se satisfeitos em trabalhar com esse grupo de alunos. Todos disseram gostar de trabalhar com o público de EJA, embora a maioria tenha reconhecido dificuldades na própria prática docente que creditam, principalmente, à sua falta de formação específica. É possível articular-se essa resposta ao que muitos indicaram como um dos pontos positivos que identificaram na sua experiência com o Curso. As respostas de alguns deles exemplificam essa afirmação. Como aspectos positivos consideram

A relação com os alunos, que são muito respeitosos com os professores.
(Professora 13)

O grupo de alunos foi ótimo, em geral muito aplicados, participativos, com algumas dificuldades de aprendizagem, mas que foram superadas, na maioria das vezes, pelo interesse. (Professora 03)

Quanto aos aspectos positivos ressalto a grande dedicação da maioria dos alunos, o interesse, a vontade de aprender coisas novas, entre outras.
(Professora 10)

Observo na maioria dos alunos uma grande mudança no decorrer do curso, tornam-se mais seguros com relação à argumentação, no sentido de defender suas ideias, postura na apresentação de trabalhos, responsabilidade, e demonstram satisfação em frequentar o curso.
(Professora 08)

Considero importante ressaltar que é possível que aqueles que responderam ao questionário o fizeram por ter maior identidade com a proposta do Curso ou com esse público. Isso talvez seja verdadeiro. No entanto, durante os mais de quatro anos que o Curso vem se desenvolvendo houve nenhuma manifestação de professor que reclamasse ou indicasse problemas insuperáveis em seu trabalho. Isso, penso, faz um contraponto à possibilidade que levanto antes.

A maioria dos professores manifesta a necessidade de formação específica para atuar com esse público. Traduzindo em percentuais, aproximadamente 85% consideraram ser positivo desenvolver formação com o grupo de professores para auxiliá-los no desenvolvimento dessa proposta que articula formação integrada e EJA. Também 85% deles sugeriram formação através da discussão de práticas de formação para jovens e adultos e em torno de 60% indicam formação a partir de fundamentos, objetivos e práticas de formação integrada.

Ao mesmo tempo, demonstram reconhecer a pertinência da proposta, embora ela demande mais tempo para o planejamento e a organização das aulas.

Professora 08

A preparação das aulas não pode acontecer da mesma maneira que para o ensino regular (alunos idade/série compatíveis), ou seja, é inviável o docente utilizar o mesmo material sem adaptações. Os alunos da EJA por estarem muito tempo fora da escola apresentam muitas dificuldades o que exige do docente habilidade/competência para conseguir atingir os objetivos da sua disciplina.

Professora 06

A metodologia apresentada no curso me parece ideal. A perspectiva de integração das disciplinas é construtiva para os alunos, mas demanda dos professores tempo para planejar, organizar e executar propostas eficazes ao objetivo do curso.

Essa satisfação dos professores em trabalhar com alunos que têm “dificuldades de aprendizagem”, mas que demonstram interesse, responsabilidade, comprometimento e respeito ao professor, mesmo que isso demande desenvolver metodologias adequadas e formação específica, abre espaço para algumas reflexões. A primeira delas é a de que as características desse público parecem não ser encontradas nos públicos com idade/série regular. Do contrário, provavelmente não seriam mencionadas como “aspectos positivos”. Constatação que, aliás, já faz parte das falas recorrentes entre professores da educação básica e que podem decorrer, dentre outros fatores, da falta de sentido que adultos jovens e adolescentes veem na escola. Haveria aqui espaço para uma importante discussão sobre o tema, mas que não é objeto desse estudo.

Por sua vez, a constatação de que adultos costumam demonstrar “mais vontade de aprender” e mantém uma relação de mais respeito e consideração com os professores vai ao encontro do que se ouve daqueles com experiência em EJA noutras redes de ensino. O que se percebe é que, quando há professores que desistem de trabalhar com esse público, isso provavelmente se deva, não às características desses alunos. Deve-se mais, à

frustração e ao desânimo provocados pela inadequação da proposta pedagógica e à falta de infraestrutura mínima na rede pública para que se desenvolva um trabalho qualificado. Destacando-se aí, espaços físicos e material inadequados e, principalmente, os baixos salários dos professores.

A professora 08, na questão em que foi solicitado aos que têm experiência com EJA apontar semelhanças e diferenças em relação ao Curso em análise, diz o que segue:

Diferenças: alunos do IFSUL possuem uma excelente estrutura de escola e professores qualificados, fato que possibilita oferecer uma formação com qualidade; [os alunos têm interesse na formação oferecida já que] muitos alunos de outras escolas em que atuei frequentavam a escola por causa da merenda (professora 8).

A mesma observação atenta demonstra, no entanto, que são poucos os professores que se dispõem, espontaneamente, a trabalhar com EJA. Talvez isso se deva à pressuposição de que os alunos de EJA “não aprendem” e que é mais difícil de trabalhar com eles. No entanto, parece que, quando há um conjunto de condições que deem suporte ao processo formativo – proposta pertinente, infraestrutura física e remuneração adequada dos professores, espaço/tempo para articulação entre os docentes, respostas às demandas dos alunos – como no caso em análise, os resultados positivos passam a aparecer e a entusiasmar os professores que, por sua vez, passam a perceber possibilidades de formação qualificada também para esse público.

A professora 06, na questão em que foi pedido que os professores fizessem uma descrição sobre como entendiam a proposta pedagógica do Curso diz que

A perspectiva de integração das disciplinas é construtiva para os alunos [...] O retorno positivo dos alunos em trabalhos interdisciplinares e práticos tem mostrado o potencial deste público específico de jovens e adultos (professora 6).

Fica evidente que a professora faz questão de reforçar que esse público tem “potencial”, subentendendo-se que essa não é a compreensão do senso comum.

No caso em análise, a maioria dos professores cujas manifestações foram colhidas não optou por atuar com o PROEJA; essa “tarefa” lhes foi designada, sem grande margem para negativas. No entanto, todos se dizem satisfeitos e recompensados pelo trabalho que desenvolvem, mesmo que ele demande mais trabalho ou, na sua concepção, formação específica.

Nos primeiros anos do Curso, em conversas informais com os professores, ouvi manifestações – explícitas ou implícitas – que indicavam que eles não fariam a opção de

trabalhar com EJA espontaneamente porque pressupunham que daí adviria “mais trabalho”. Quando impelidos ao trabalho com esse público (sob o constrangimento de, ao serem demandados, negarem-se a fazê-lo) aceitavam o trabalho argumentando, por exemplo, “como é que eu ia dizer que não queria...” ou “a gente não pode dizer que não, né?”. Mas, depois de submeterem-se a ele, encarado como uma “obrigação do ofício”, têm se mostrado, na totalidade, satisfeitos com o retorno que os alunos propiciam e recompensados com o possível trabalho a mais.

O convívio com alunos adultos que querem se tornar pessoas/profissionais melhores só agrega valor e dá ânimo ao trabalho. Não posso negar que é um exercício de paciência, mas o fato de necessitar muitas vezes elaborar/reelaborar novos métodos de ensino, sem falta, é um dos grandes aspectos positivos nessa experiência. (Professor 07)

Observo, inclusive, que passados alguns anos de desenvolvimento do Curso, há professores que já manifestam seu interesse em trabalhar no PROEJA em função dos relatos positivos de colegas sobre essa experiência.

Penso que é provável que haja, aqui, manifestações da função reprodutora da instituição escolar que, a partir do discurso hegemônico, induz seus agentes a se empenharem em oferecer formação qualificada àqueles que, no senso comum, são mais capazes, àqueles que darão retorno ao investimento que o Estado faz, àqueles que têm maiores perspectiva de êxito. (O que não seria o caso dos alunos do PROEJA tidos como mais lentos e que demandam mais tempo e dedicação dos professores). Mas que, desde que sejam possibilitadas condições materiais necessárias, ao depararem-se com o contraditório, percebem que são possíveis processos formativos qualificados com esses sujeitos que antes consideravam como “menos capazes”, e encantam-se com essa possibilidade. Algumas manifestações indicam, inclusive, mudanças na sua compreensão sobre os objetivos da formação e critérios adequados de avaliação quando percebem que os educandos avançam em relação à sua condição de origem, mesmo que não alcancem os patamares máximos de qualificação.

E isso talvez explicita a condição dos alunos como “sujeitos de direitos” com os quais os professores passam a se solidarizar e a demandar, também eles, a garantia para que esses direitos sejam garantidos. O trecho a seguir transcrito é de um professor que, embora hoje esteja na gestão e tenha feito essa fala numa reunião específica que organizei para os gestores se manifestarem sobre essa proposta pedagógica, deixa transparecer, de forma clara, essa compreensão:

Tive a felicidade de ser professor, aqui no Câmpus Pelotas, no PROEJA. Tudo é diferente, inclusive a seleção é diferente e participei, e com muito prazer. E é muito mais difícil fazer seleção. Na verdade, não está no contrato do professor quando ele entra aqui: olha, você vai fazer seleção do PROEJA, você vai ficar horas ouvindo cada aluno, você vai ficar horas discutindo, depois, os critérios e tudo. E, às vezes, até brigando. [mas a gente vai] Porque a gente sente, embora não esteja escrito em nenhum lugar, que aquele aluno merecia uma chance. E aí fica brigando, até pra aumentar vagas pra incluir *aquela* aluno [que a gente acha que tem que entrar]. Ou seja, é uma discussão diferente, não é mais um CPF. A gente fica realmente discutindo como é incluir aquela pessoa que está fora, fora de tudo, na verdade, fora do trabalho; fora, talvez, de vários direitos que ele nem sabe que tem. Então é um processo diferenciado. (gestor G)

No entanto, nem sempre essa clareza se expressa explicitamente nas suas manifestações. Diferentemente desse gestor, nas respostas dos demais professores às questões propostas, não há argumentos ou justificativas que demonstrem uma maior compreensão de contexto. Isso talvez indique que eles, professores, não tenham desenvolvido a consciência crítica, definida por Paulo Freire. Talvez, permaneçam com a consciência ingênua, que Álvaro Vieira Pinto traz como aquela “incapaz de refletir sobre si mesma e alcançar os pressupostos que a sustentam” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 87). Mas, percebo muitos dos professores num processo de construção entre a consciência transitiva e a consciência crítica.

Segundo Freire (1999)

Não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber da pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se criticiza. (FREIRE. 1999, pg. 38)

E essa superação, que Freire diz só ser possível a partir da educação, eu diria que, no caso, demanda um *processo formativo* – também dos professores. Partindo “do saber da pura experiência feito”, que é o que parece que esses professores agora detêm sobre a formação integrada e sobre a formação na EJA, possa, a sua “curiosidade”, levá-los a desenvolver a consciência crítica, a ser construída, muito provavelmente, no coletivo daqueles que desenvolvem a proposta, ou seja, no *movimento do real*.

Talvez estejamos diante de um caso em que a perseverança (ou a ação de *resistência*) de um pequeno grupo de professores (*intelectuais orgânicos?*)⁶⁹ contra a *reprodução* do próprio sistema capitalista que a escola tenta impor, permitiu manter em processo de construção, uma proposta de *formação emancipatória* – e, portanto, *contra-hegemônica*. Proposta que veio avançando em função das *contradições* que o sistema possibilita e, hoje, começa a (co)produzir para o mundo – e não para o mercado – sujeitos com uma condição de *autonomia* muito maior do que aquela que detinham quando de seu ingresso no Curso. Ao mesmo tempo, se constitui nesse processo, a própria *emancipação* daqueles que têm a função de implementá-lo: os professores. Processo *dialético*?

Aqui se mostra, como em muitos outros momentos das análises que trago, a importância e a pertinência das categorias, conceitos, método que tomo das referências que uso.

Essa reflexão leva a mais um desdobramento, relativo à importância da formação docente para a qualificação dos processos educacionais formais. Como já foi mencionado, a maioria dos professores que participou da pesquisa tem algum tipo de formação pedagógica. No entanto, a quase totalidade considera muito significativo o desenvolvimento de formação pedagógica específica, que vai de práticas de formação integrada e formação para EJA, a processos de avaliação, de apreensão do conhecimento, psicopedagogia aplicada à EJA, dentre outros.

Na questão em que foi solicitado para que apontassem aspectos positivos e negativos de sua experiência no Curso, a professora 13, por exemplo, apontou como aspecto negativo “A [minha] falta de formação específica para trabalhar com eles e resolver questões como a barreira que eles apresentam em relação à disciplina [a disciplina com a qual ela trabalha]”.

Já a professora 04 indica como único aspecto negativo: “[a minha] falta de uma formação específica para trabalhar com EJA dificulta a escolha da metodologia mais adequada para trabalhar com os alunos”.

Deduz-se daí que percebem lacunas em sua formação, o que dificultaria seu trabalho. Mas, penso que talvez seja o inverso: elas têm dificuldade em desenvolver seu

⁶⁹ Segundo Semeraro, tratando da concepção de intelectual orgânico em Gramsci (2006, p. 387) “Não importa o lugar em que o intelectual desempenha a sua função, se no partido, no Estado, no sindicato, nos movimentos populares, nas organizações sociais e culturais ou na academia.(...) O que conta para Gramsci é a sua vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina, isto é, a capacidade de promover um projeto socializador que reconheça os subjugados como sujeitos políticos”.

trabalho e creditam-na à sua carência de formação específica dirigida a esse público, que veem como também específico. O que parece é que supõem que essas lacunas possam ser preenchidas a partir da apreensão de técnicas ou conhecimentos, mais uma vez, específicos. No entanto, essa demanda por formação parece não condizer com a constatação de que a maioria tem formação pedagógica. Se acrescentarmos o fato de que não se percebe, nas falas ou na escrita da maioria dos professores, a compreensão sobre a articulação entre questões pedagógicas e o contexto onde se desenvolvem suas práticas, fica a impressão de que sua formação para a docência tem, sim, lacunas. Só que não só para o trabalho com públicos específicos, mas na própria compreensão ampliada sobre o trabalho docente.

Apenas um dos professores demonstrou compreender que essa dificuldade para o desenvolvimento do trabalho dos professores ultrapassa a formação específica para o atendimento de características aparentes do público de EJA, identificadas como sendo a faixa etária “diferente”, o tempo em que estiveram afastados da escola ou suas deficiências na formação básica. Esse professor demonstra a compreensão de que as dificuldades também estão além de uma capacitação para atuar com formação integrada, como sendo simplesmente a articulação entre conteúdos e/ou disciplinas. Na questão em que foi pedido para que identificassem as dificuldades encontradas no trabalho com a formação integrada ele respondeu o que segue:

Em relação aos professores: falta de esclarecimento conceitual sobre formação, integração, contexto histórico..., tempo suficiente para uma dedicação ao curso e a possíveis projetos que o possam compor. A vontade de integração deveria tornar o conceito de “integração” para além de um trabalho somente pedagógico, de sala de aula, estendendo esta discussão para todos os setores que se envolvem e são responsáveis pelo sucesso ou fracasso do curso. (professor 05)

Concordando com o professor, compreendo que as dificuldades que dizem respeito à prática docente, manifestadas por muitos, têm mais a ver com a formação pedagógica abrangente, a qual ele se refere como compreensão “conceitual”, do que com algum tipo de formação específica. Concordo, também, que é preciso tempo para pensar/organizar o processo pedagógico, incluindo o que ele identifica como “projetos”, a serem desenvolvidos pelo coletivo dos professores e que é provável que aconteça aí a formação docente mais necessária ao desenvolvimento do trabalho desses professores.

Talvez, para além de qualificação formal, o que lhes falta é consciência crítica suficientemente desenvolvida para compreenderem que diferentes públicos demandam,

sim, metodologias diferenciadas (cujas possibilidades deveriam ter composto sua formação pedagógica). Mas, mais do que metodologias diferenciadas, é preciso a clareza de que processos pedagógicos desenvolvem-se, necessariamente, em contextos sócio-históricos e que, esses sim, caracterizam públicos – e sujeitos – diferenciados. O que faz a grande diferença no público da EJA, não é sua faixa etária, o tempo em que estiveram afastados da escola ou suas deficiências na formação básica. O que os diferencia, na maioria das vezes, são as razões que determinaram esse conjunto de características e as consequências desses determinantes na sua constituição como sujeitos sociais e como indivíduos.

Considero que a formação para “públicos diferenciados” demanda, por parte daqueles que organizam cursos de licenciatura e cursos de pós-graduações na área da Educação, o reconhecimento das origens dessa diferenciação, o que dificilmente acontece. Mas, isso não é surpreendente se pensarmos que a formação pedagógica alicerçada nesses pressupostos emancipatórios é, necessariamente, contra-hegemônica. Seu desenvolvimento depende, portanto, do desenvolvimento da consciência crítica daqueles que dela participam. Novamente, reforça-se aqui a identificação de que isso só é possível no processo dialético que o *movimento do real* impulsiona. E que, no caso da superação da organização social capitalista, acontece no espaço de contradições do próprio sistema capitalista.

As respostas às questões propostas no questionário e que abordam especificamente esse aspecto parecem referendar essa compreensão.

No questionário, esse tema foi colocado da seguinte forma (ANEXO V, questões 12 e 13):

Consideras que seria positivo desenvolver formação/qualificação com o grupo de professores para auxiliá-los no desenvolvimento dessa proposta que articula formação integrada e EJA? (indiquei a seguir, antes de cada alternativa, o percentual de professores que assinalou cada uma delas)

94% () sim

Caso tenhas respondido afirmativamente, aponta qual ou quais aspectos relativos a essa proposta consideras que necessitam de maior atenção:

31% () fundamentos sócio-históricos e ético-políticos

58% () fundamentos pedagógicos

73% () processos de avaliação

47% () processos de apreensão do conhecimento

58% () psicopedagogia aplicada à EJA

49% () evasão e repetência na EJA

84% () práticas de formação para jovens e adultos

58% () fundamentos e objetivos da formação integrada

63% () práticas de formação integrada

- 10% () legislação e normas
 38% () conteúdos específicos sobre cada área do conhecimento
 0% () outros aspectos. Quais?

A alternativa mais assinalada (84%) foi formação/qualificação a partir de “práticas de formação para jovens e adultos”, o que referenda a compreensão dos professores de que suas deficiências são para a atuação com esse público específico. Reconhecem, também – embora num índice menor –, suas necessidades de qualificação para o trabalho com a formação integrada, ressaltando que essa alternativa foi assinalada com o mesmo percentual que a alternativa “psicopedagogia aplicada à EJA”, também específica a esse público.

Desses resultados, é possível deduzir que consideram que suas deficiências de qualificação são específicas para o trabalho com esse público e que isso poderia resolver-se a partir de formação também específica. No entanto, parecem reconhecer que isso é possível de ser feito a partir de práticas concretas. Seria essa mais uma situação de consciência transitiva, em processo de superação?

E, onde se iniciou esse processo? Ao que tudo indica, mais uma vez no “saber da pura experiência feito”. Para sua continuidade, num processo de superação e desenvolvimento da consciência crítica dos professores, parece que se faz necessária a formação que resulta da *práxis* desenvolvida no coletivo. Nesse caso, vejo como grandemente formativo, o planejamento e organização coletiva do trabalho dos professores, condição ao desenvolvimento de uma proposta de formação integrada efetiva. Compreensão essa manifesta pela professora 06: “Não acho necessária a formação/qualificação de professores, mas uma gestão dessas propostas e espaço e tempo para organização dessas articulações. Nas experiências que pude participar com o PROEJA, os trabalhos planejados em conjunto tiveram êxito junto aos alunos.”

Por mais que cursos ou outros processos formativos formais possam contribuir para a qualificação do trabalho desses professores, o que a observação participante permitiu inferir ao longo dessa pesquisa é que eles avançam em qualidade no seu trabalho na medida em que compreendem que formar o público da EJA é também sua função. E que fazê-lo a partir da formação integrada facilita esse processo já que passa a torná-lo significativo para os alunos. E essa compreensão poderia ser resultado da formação pedagógica que já possuem. Mas, se não demonstram esse entendimento, provavelmente ela não esteve presente nos cursos que frequentaram. Penso que essa compreensão é

basilar, inclusive, para suas práticas com todos os públicos, inclusive dos cursos historicamente oferecidos pela Educação Profissional.

No entanto, a vivência nos espaços escolares demonstra que não é isso o que acontece. No IFSUL, por exemplo, a quase totalidade dos cursos técnicos é desenvolvida na modalidade integrada. No entanto, parecem tímidos e/ou pontuais, quando existem, os esforços que buscam uma efetiva integração.

Por outro lado, a observação participante no processo de desenvolvimento desse Curso confirma a veracidade da reflexão que desenvolvo aqui: ele se constituiu a partir de experiências anteriores de, inicialmente, quatro professoras. Ao longo de seu desenvolvimento muitos outros passaram por ele. Alguns permaneceram. Com maior ou menor comprometimento com a proposta e, seguramente, a maioria o fez porque havia condições materiais que davam sustentação ao trabalho. Destes, alguns avançaram a ponto de participarem do planejamento do novo curso que o sucederá – Edificações/PROEJA. Quando desse planejamento, demonstraram um nível de compreensão sobre a proposta muito superior àquele que manifestavam quando ingressaram nesse processo. E a formação pela qual passaram foi somente a participação ativa no próprio processo.

Portanto, parece que as carências na sua qualificação, indicadas pelos próprios professores, demandam, antes de processos formais de capacitação, a formação que advém do planejamento coletivo do processo pedagógico e da reflexão permanente sobre esse processo. Essa constatação ratifica a compreensão de que processos formativos são muito mais exitosos quando têm significado para os que dele participam – nesse caso, tendo os professores como educandos. E, por que não, confirmando o sentido do *trabalho como princípio educativo*. Provavelmente, num campo onde não é usual invocar-se essa concepção: a formação docente.

A observação desse processo comprovou, ainda, aquilo que eu já pressupunha quanto às maiores dificuldades para implementação de processos de escolarização que tenham como objetivos transpor o projeto hegemônico, de formação escolar e de organização social. Primeiro, no que tange à formação para públicos oriundos de grupos socialmente excluídos: a ausência da compreensão sobre o contexto sócio-histórico desses grupos por parte dos agentes escolares, e que é definidora de processos em qualquer nível e em qualquer modalidade de ensino. Segundo, no que tange à formação integrada, fatores que não estão apartados do contexto sócio-histórico, mas que se

constituem em outro campo, que articula o conhecimento, sua construção e sua compreensão e as relações, inclusive de poder, que daí advém.

Nesse aspecto, considero que as maiores barreiras a serem transpostas são: i) a dificuldade de compreensão dos professores sobre a unicidade do conhecimento, em contraposição à sua fragmentação, e sobre as possibilidades de construção de processos formativos nessa perspectiva; ii) a desconstituição do “poder” advindo do domínio sobre um conhecimento específico e que provoca disputas em torno da relevância dos conhecimentos, da carga horária reservada a cada um e da “autoridade” de cada professor para definir o que será trabalhado sobre o “seu” conhecimento; iii) a fragilidade da formação dos professores para a docência, que inclui sua formação pedagógica, a formação específica na área de conhecimento na qual atuam e a fragilidade de sua própria formação básica que, atingindo reconhecidamente todo o sistema educacional brasileiro, não os exime de trazerem, também eles, as marcas da deficiência dessa formação⁷⁰.

Essa constatação sobre as dificuldades de implementação de propostas de formação integrada ficou mais evidente no planejamento do novo curso de Edificações PROEJA. E, ao menos assim me parece, se apresentam num emaranhado desses condicionantes, onde, a cada ponto de visada que ocupa o observador um ou outro se sobressai ou se esconde.

Por exemplo, em muitos momentos foi possível perceber-se manifestações de professores – implícitas ou explícitas –, que não participaram da primeira parte desse planejamento (porque não se dispuseram a fazê-lo), sobre seu descontentamento com supostas reduções da carga horária de “suas” disciplinas. Isso, mesmo depois de muito explicado que a intenção era reservar maior tempo para o trabalho integrado, o qual contemplará muito daqueles conteúdos antes restritos às “caixinhas” de cada disciplina.

Reveladora, também, foi a observação sobre a dificuldade dos professores em desconstruírem os programas que historicamente utilizam em suas disciplinas. Quando demandados a apresentar planos de curso na nova perspectiva, mesmo alguns daqueles

⁷⁰ A reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares busca questionar a percepção natural das coisas ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, por um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo). Por outro lado, na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com posicionamentos ideológicos e culturais heterogêneos, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico. (FORQUIN, 1992, p. 43-44)

que, em suas falas, demonstram compreender e querer implementar a proposta, repetem o que usam tradicionalmente em cursos que, nem trabalham numa proposta de integração, nem buscam a significação dos conteúdos para os alunos, nem se propõem à construção do conhecimento referenciado nos saberes que os alunos trazem nem na formação profissional proposta. E se solicitados a reverem suas propostas argumentam que “precisam cumprir os conteúdos” ou que fazer diferente iria “reduzir qualidade” ou ainda, iria demonstrar preconceito com esses alunos, pois partiria do pressuposto de que eles não conseguem acompanhar os programas usados para os “outros” alunos (aqueles dos cursos que não são PROEJA). Argumentos frágeis e facilmente contestados, mas que expõem a dificuldade em rever suas certezas e o conhecimento sobre a prática docente que eles mesmos permitiram que se cristalizasse em quase dogmas. Ou que, em outros momentos, podem estar relacionados a alguma dificuldade de “moverem-se” dentro da área do conhecimento que deveriam dominar para além dos cânones em que foram formados. E, talvez, isso atrapalhe sua condição de propor alternativas para que esses conhecimentos possam compor processos formativos integrados.

Outra observação interessante diz respeito à terminologia utilizada para identificar unidades e conteúdos nos programas das disciplinas. É comum que professores utilizem denominações que são do domínio apenas dos “iniciados” nas áreas específicas do conhecimento, o que também é uma prática histórica na elaboração de planos de curso e programas. Entendo que, geralmente, planos e programas das diversas áreas do conhecimento que compõem a Educação Básica são pensados como se fossem estudos introdutórios à formação específica dessa área. Essa observação fica mais evidenciada nas Ciências Exatas, mas também é recorrente nas demais áreas.

Trago um, dentre inúmeros exemplos possíveis: todos aqueles que passaram, por exemplo, pela formação de nível médio, certamente estudaram Matemática. E é muito provável que isso foi feito a partir de um programa semelhante ao que se encontra no ANEXO III, que traz o Programa de Matemática a ser seguido por todos os cursos técnicos do IFSUL, desenvolvidos na modalidade integrada.

Nele, os itens que compõem cada unidade são identificados pelos nomes através dos quais a ciência Matemática os reconhece. Mesmo que todos nós tenhamos passado por esse aprendizado (tendo sido nele aprovados, do contrário não teríamos a certificação de nível médio) creio poder afirmar que a maioria não saberia dizer do que trata cada item. Muito menos, qual a utilidade que este aprendizado poderia fazer para a vida de cada um. Alguém, por exemplo, vincularia função exponencial ao cálculo de quanto se

obtem em juros de poupança sobre um valor aplicado por determinado período de tempo? Exemplo simples, mas que traz à reflexão a questão do sentido do conhecimento. Os conhecimentos escolares – se trabalhados da forma adequada – podem ter, sim, importante significado, inclusive, para a vida cotidiana das pessoas. No entanto, a forma como são desenvolvidos e até mesmo identificados, não conduz à formação humana que agrega e articula conhecimentos de maneira a qualificar o processo de produção da vida dos próprios indivíduos e do grupo social onde interagem. Mesmo que a intenção dessa forma de trabalhar, por exemplo, a Matemática, seja o desenvolvimento do raciocínio lógico, certamente é possível fazê-lo com muito mais significado para quem poderá utilizar-se dela.

Trago, a seguir, outra situação que ilustra o que venho apontando. No planejamento do novo curso, seguindo a intenção de construir-se uma proposta de formação integrada, organizaram-se reuniões com a participação de professores de todas as áreas do conhecimento que compõem o Curso. Foi pedido a cada um que apresentasse ao grupo uma proposta de programa a qual seria colocada em discussão, para que os demais professores pudessem contribuir no seu aprimoramento e, ao mesmo tempo, inteirar-se do que era desenvolvido nas outras áreas e, com isso, qualificar suas próprias propostas de programa. No entanto, observava que pouco era questionado ou sugerido. Comecei a perceber que a maioria dos professores não compreendia exatamente quais conteúdos eram abordados nos programas apresentados quando estes não tinham relação direta com a “sua” disciplina. Muito menos, manifestavam conhecer a sua utilidade ou a sua possível articulação com outros conhecimentos. Por óbvio, isso fazia com que se perdesse o sentido de construção coletiva de programas e conteúdos. Tentando quebrar essa barreira, durante a apresentação do plano de curso de uma das disciplinas, questionei se não haveria outra forma de identificar suas unidades e respectivos conteúdos. Afirmei que, apesar dessa disciplina compor minha formação de graduação, já não lembrava do que se tratava, na expectativa de que a demonstração da minha própria “ignorância” incentivasse o restante do grupo a também questionar essa prática. Naquele momento, nenhum dos demais professores manifestou-se dizendo também desconhecer aqueles temas, o que parecia evidente diante de seus silêncios. No entanto, fora do grupo, alguns vieram até mim para dizer que também não sabiam o que era abordado em cada um daqueles tópicos...

Esse exemplo comprova a eficiência do uso de terminologia de difícil compreensão para impedir que “não iniciados” adentrem o espaço de áreas de

conhecimento que não as suas e que acaba por se constituir num jogo de poder em que cada um respeita (ou se submete) ao poder do colega que é “dono” de uma área de conhecimento. E, ao mesmo tempo, protege sua própria “seara” através de artifícios semelhantes e através da expectativa de que se não intrometer-se no espaço do outro ele também não se intrometerá no seu espaço. Ao fim, parece que cada um protege a si, fundamentalmente, da perda de poder que significaria permitir que seu “saber” seja questionado, compartilhado, revisto ou articulado a outros saberes.

Ao mesmo tempo, esse exemplo expõe a fragilidade da formação básica, nesse caso, dos próprios professores. Durante o processo de planejamento desse novo curso, por diversas vezes ouvi colegas afirmarem que não saberiam “opinar” sobre a disciplina dos demais. E essa situação não se deu em um espaço de altas discussões acadêmicas sobre conhecimentos complexos ou extremamente específicos e aprofundados. Aconteceu no nível da própria educação básica. E os professores – graduados e pós-graduados – demonstraram não dominar minimamente o conhecimento sobre conteúdos que, necessariamente, compuseram sua própria escolarização básica. Portanto, a construção dessa autoproteção pode, para além de garantir o poder advindo do domínio do conhecimento, também estar protegendo-os contra a exposição das fragilidades do conhecimento que cada um detém. Mesmo que, em algumas situações, estes “movimentos” não sejam feitos de forma consciente.

Todo esse emaranhado conjunto de condicionantes demonstra, por fim, as dificuldades para que se desconstruam práticas, relações e concepções introjetadas e cristalizadas há muito pelos agentes educacionais.

Mas, avanços são possíveis, desde que a compreensão do contexto nos permita compreender o ritmo dessa caminhada. Como exemplo, trago no ANEXO IV, dois planos de curso para a área da Biologia, apresentados também durante o planejamento do Curso de Edificações-PROEJA. É interessante analisá-los comparativamente: o primeiro, é o plano utilizado para todos os cursos integrados do IFSUL. O segundo, foi construído a partir do questionamento feito sobre o primeiro se seria possível um desenho de plano de curso que se aproximasse mais da proposta pedagógica que estávamos construindo. Os professores responsáveis pela área da Biologia refizeram-no, resultando num programa que, dentro da mesma carga horária e abordando os mesmos conhecimentos, faz deles recortes diferentes, torna-o mais compreensível e articulado com a área técnica e com as relações cotidianas concretas.

Quanto às demandas dos professores por qualificação considero que são, sim, pertinentes. Mas, a qualificação possível a partir de processos formativos regulares, reprodutivistas e constituídos nos limites do discurso e dos interesses hegemônicos, talvez os instrumentalize com técnicas e metodologias que até podem auxiliar na prática docente. Mas, certamente, não possibilitarão o avanço real resultante da construção de processos de escolarização desenvolvidos na perspectiva da constituição da autonomia e da emancipação dos educandos.

A formação que tem como objetivo a superação do sistema capitalista na direção de uma organização social mais justa e igualitária, por ser contra-hegemônica, demanda agentes que já tenham desenvolvida a consciência crítica, o que não é facilmente encontrado nas instituições de ensino de qualquer nível de formação escolar, inclusive nas Universidades.

No entanto, aqueles que não a detém podem vir a constituí-la a partir da, aí sim, *práxis* docente, compreendida como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1988, p. 67), mediadora entre o indivíduo, a natureza e a sociedade (KOSIK, 1969). E isso é possível a partir de processos que não são rápidos e que demandam “paciência e perspectiva históricas”. Mas que são possíveis, como parece demonstrar o caso em análise.

Novamente aqui as categorias resistência, reprodução, hegemonia, contradição, consciência, autonomia, emancipação voltam a sustentar análises e a permitir a compreensão de processos, para além das aparências⁷¹.

Quanto à reflexão coletiva, também utilizada como espaço de construção de subsídios para essa análise, foi proposta por mim, pela coordenadora do Curso e pela supervisora pedagógica que o acompanha, como um momento de avaliação do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. Essa avaliação teve como objetivo construir subsídios ao projeto do novo curso – Edificações-PROEJA. A intenção foi criar, acima de tudo, um espaço de reflexão e análise coletivas, característico da pesquisa participante, que servisse como espaço formativo para o conjunto de professores.

⁷¹As relações de poder também aparecem como significativas. No entanto, trazê-las à discussão demandaria incorporar outra fundamentação para análise que não é objeto dessa pesquisa. Do mesmo modo, não aprofundo a questão do domínio do conhecimento como fonte de poder, não só em relações sociais desiguais, mas também para emancipação. Penso ser este um aspecto importante para exploração em próximas pesquisas.

Depois de respondidas as questões que compuseram o questionário (ANEXO V), foi proposto aos professores que interpretassem a justificativa e os objetivos constantes no projeto pedagógico do Curso em questão e que indicassem o que consideravam ter sido atingido e o que consideravam não ter sido atingido, registrando dúvidas e questionamentos específicos, com o objetivo de utilizar seus resultados para o planejamento do novo curso. Essa análise foi feita parágrafo a parágrafo, em duplas ou trios (ANEXO VI). Num segundo momento, no grande grupo, fez-se a sistematização dos resultados dessa análise numa construção coletiva, registrada em painéis divididos em colunas identificadas como: i) compreensão sucinta de cada parágrafo que correspondiam à justificativa e objetivos constantes no projeto pedagógico do Curso; ii) objetivos atingidos; iii) objetivos não atingidos; iv) dúvidas/observações trazidas pelos professores (ANEXO VII).

Considero que os resultados dessa discussão coletiva serviram bastante para que os professores que dela participaram refletissem sobre a proposta e, a partir daí, compreendessem melhor seus pressupostos e objetivos, o que foi possível confirmar no processo de planejamento do novo curso. No entanto, pouco acrescentou às análises dessa pesquisa, confirmando aquilo que já foi discutido anteriormente como, por exemplo, a falta de clareza conceitual manifestada pelos professores com relação à proposta pedagógica do Curso.

Ainda, confirmaram-se as demandas por formação pedagógica específica para o trabalho com EJA e com a formação integrada.

Há outra questão, sobre a qual ainda não tratei, que apareceu nessa discussão e, de forma tangencial, também se fez notar nas respostas ao questionário. Diz respeito ao processo e aos critérios de avaliação do desempenho dos alunos. No questionário, inclusive, o tema “processos de avaliação” foi um dos que foi assinalado por um alto percentual dos professores como sugestão para formação (73%).

Este é um “nó” reconhecido há muito na educação escolar. No Curso em análise não tem sido diferente. Considero que, de forma diversa a outros aspectos do seu desenvolvimento, avançou-se pouco no que diz respeito à construção de processos que avaliem o êxito dos alunos, se comparado aos processos tradicionais. No entanto, penso ser importante tratar desse aspecto, exatamente para ressaltar que a avaliação merece atenção especial quando da implementação de processos educacionais alternativos aos historicamente desenvolvidos.

No Projeto Pedagógico do Curso consta que “a avaliação é entendida como processo com a finalidade de promover o desenvolvimento e favorecer a aprendizagem” (IFSUL, 2011). Diz ainda que a avaliação, tendo função formativa, “transforma-se em exercício crítico de reflexão e de pesquisa em sala de aula, para a análise e compreensão das estratégias de aprendizagem dos educandos, na busca de tomada de decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo [devendo] pautar-se por observar, desenvolver e valorizar todas as etapas de crescimento, de progresso do educando na busca de uma participação consciente, crítica e ativa” (idem).

Com a intenção de facilitar o alcance desses objetivos, formalmente, utilizam-se no Curso conceitos ao invés de notas e a avaliação é feita por área de conhecimento e não por disciplina. No entanto, considero que estamos longe de atingir os objetivos propostos no seu Projeto Pedagógico. Essa opção leva os professores a trabalharem numa perspectiva de avaliação que, segundo suas próprias manifestações, consideram ser de menos exigência, estabelecendo critérios “mais frouxos”⁷². Alguns manifestam claramente que, se usassem os mesmos instrumentos utilizados com os alunos “regulares”, a maioria dos alunos do PROEJA seria reprovada. Isso leva à conclusão de que os alunos têm “menos condições” de desenvolverem seu processo formativo no mesmo nível dos “outros” alunos e que isso justifica um rebaixamento nas exigências e nos critérios de avaliação.

Como consequência, muitos professores se mostram descontentes com o processo de avaliação e seus resultados e alguns alunos também fazem críticas negativas sobre ele. No entanto, as críticas referem-se, na maioria dos casos, ao fato de que essa opção – conceitos, avaliação por área de conhecimento e instrumentos com menor exigência – é “paternalista”, permite aprovar “quem não merece” e não incentiva os alunos a se esforçarem mais e a estudarem. Raros são os que percebem que o problema não está nos instrumentos ou na forma de registro, mas na compreensão dos seus fundamentos e objetivos e, principalmente, nas falhas do próprio planejamento e desenvolvimento do processo formativo. Além de fatores que, considero, têm sim relação com o perfil desses alunos, seu histórico, sua origem social e seu contexto.

Considero que essas manifestações merecem uma atenção especial, na medida em que parecem decorrer de um conjunto variado de (pré)conceitos, tanto dos professores

⁷² As manifestações trazidas aqui sobre o processo avaliativo, quando não identificada a fonte, foram ouvidas em conversas informais e/ou nas reuniões semanais e registradas a partir da observação participante.

quanto dos próprios alunos, que nem sempre são explicitados de forma objetiva. Creio que, alguns, não o fazem por terem ciência de que iriam de encontro à proposta pedagógica e teriam sua postura conservadora questionada por outros professores do grupo. Outros, talvez não o façam porque reconhecem os problemas, mas não conseguem desenvolver uma avaliação “entendida como processo com a finalidade de promover o desenvolvimento e favorecer a aprendizagem” (ibidem) e veem nisso uma deficiência de sua própria competência profissional.

A seguir transcrevo o que respondeu a professora 16 à questão nº 10 do questionário, constante no ANEXO V, na qual se solicitava sugestões dos professores sobre o que poderia ser melhorado no Curso e o que consideravam que deveria ser mantido. A fala da professora, em sua totalidade, não representa a compreensão do que pensa a maioria dos professores. No entanto, ela encerra numa única manifestação aspectos dessa questão que parecem “incomodar” a muitos, mesmo que não sejam todos, mesmo que em intensidades diferentes, mesmo que nem sempre expostos de forma tão aberta.

Acredito que a forma de “tratamento” do professor para com os alunos EJA deva ser repensada. Muitas vezes eles são tratados como “coitadinhos” porque trabalham o dia todo e e ainda estudam a noite o que os transforma em “super alunos”. Isso não deve acontecer, pois grande parte dos alunos brasileiros necessitam trabalhar de dia para poder pagar sua formação acadêmica ou até manter a casa. Esse tipo de tratamento dado proporciona falhas no sistema avaliativo dos alunos, que acabam muitas vezes nem realizando provas, apenas trabalhos. PORQUÊ? Por que não tem tempo para estudar!!! Também percebi que nenhum aluno é reprovado no curso, mesmo que não apresente as mínimas condições de aprendizado em determinada disciplina. Como isso pode ocorrer dentro de uma das mais conceituadas instituições de ensino do país? Qual o nível de profissional que estamos enviando ao mercado de trabalho? Entendo que a proposta do curso seja com as disciplinas integradas (conceito) mas não podemos deixar que um aluno avance sem condições. Outro ponto que destaco é a frequência. Os alunos sabem que não reprovam por faltas e, por isso, se prevalecem da situação. Cada disciplina deveria ter autonomia para reprovar por faltas. Também vejo que diferente do que acontece nos cursos da EDI ou da graduação, quando os alunos do EJA faltam à trabalhos ou provas avaliativas não apresentam nenhuma justificativa plausível. “Não deu para vir!” Como se a condição de trabalhar já justificasse a ausência. Credito isso à falta de cobrança maior. Qual a responsabilidade desse profissional perante um compromisso assumido após sua formação??? (professora 16) (aspas, grifos, pontuação e ênfases da autora)

Reforço que a totalidade da fala da professora não reflete o que manifesta a maioria dos professores que compõem o grupo. Mas, aspectos que ela menciona afloram

em diversos momentos, de forma explícita ou implícita. E, penso, a diversidade e a clareza com que ela traz esses aspectos, fazem dessa manifestação um riquíssimo material para análise que vai para muito além do processo avaliativo. No entanto, restringirei minha análise àqueles aspectos que considero mais relacionados aos objetivos dessa pesquisa.

Parece que o fundamento que fica mais evidenciado é a concepção meritocrática da educação escolar, ou seja, aquela que afirma que a escola pública está “aberta a todos”, mas que só avançam os que realmente “merecem”. Porque se esforçam mais, porque são mais interessados ou porque são mais capazes. Poderia tecer longas considerações a respeito dessa concepção, mas sua desconstrução já foi feita há décadas, e seu equívoco justificado por autores os mais diversos, muitos deles identificados ao longo desse estudo. No entanto, sabe-se que ela permanece enraizada no espaço escolar, especialmente aquele constituído e mantido em torno do discurso hegemônico. É essa argumentação, inclusive, a que utilizam alguns alunos que também questionam a falta de cobrança dos professores ou o fato de haver alguns alunos que são menos exigidos, tanto no que diz respeito à avaliação quanto à frequência. Há os que dizem sentirem-se prejudicados, pois os menos “merecedores” acabam também sendo aprovados. Outros, afirmam que o relaxamento das exigências não incentiva os alunos a se esforçarem adequadamente. Obviamente, para que uma proposta emancipatória avance, se faz necessário superar essa concepção.

Outro aspecto interessante para análise é a compreensão manifestada pela professora de que a avaliação serviria para reter aqueles “sem condições de avançar”. E, na sequência, a compreensão de que a função da instituição de ensino seria a de enviar profissionais de bom nível ao mercado de trabalho. Em nenhum momento é feita relação entre o processo de avaliação e a busca de alternativas pedagógicas para que o aluno avance na construção do conhecimento que permitirá sua qualificação profissional. Não de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, mas com suas próprias potencialidades.

Outros aspectos poderiam ser analisados. No entanto, vou me ater a apenas mais duas observações relacionadas com o objeto dessa pesquisa.

A primeira diz respeito ao fato de que entendo que as dificuldades com o processo avaliativo estão diretamente relacionadas com as dificuldades de compreensão e/ou de construção de estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento da proposta como um todo. Ou seja, o que faz com que o processo avaliativo seja sentido por muitos como um problema, está atrelado às dificuldades inerentes à implementação de uma proposta de formação escolar diferente daquela que todos aprenderam a desenvolver. Seja

na vivência como aluno, seja na formação acadêmica para a docência ou no trabalho docente anterior. O avanço para processos avaliativos condizentes com essa proposta pedagógica resulta de sua própria condição como fator constituinte dessa proposta e acontecerá como consequência de seu avanço como um todo. De outra forma, não estará cumprindo sua função como “exercício crítico de reflexão e de pesquisa em sala de aula, para a análise e compreensão das estratégias de aprendizagem dos educandos, na busca de tomada de decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo” (IFSUL, 2011).

As manifestações, tanto de professores quanto de alunos sobre a inadequação da proposta de avaliação são pertinentes. Certamente, se fossem aplicados os instrumentos e os critérios de avaliação usados para os alunos “regulares”, a maioria dos alunos do Curso em análise seria realmente reprovada. É provável, também, que alguns alunos possam estar se utilizando de critérios mais “frouxos” e dedicando-se menos do que poderiam ao Curso. Mas, penso que o problema maior esteja na dificuldade de desenvolvermos com os alunos a compreensão de que sua dedicação deve ser referenciada na sua condição, nas suas potencialidades e nos seus objetivos. E não na dedicação dos colegas ou na pressão das demandas do mercado de trabalho, num sentido de competitividade e de que “vencerão os melhores”. Para que o processo como um todo avance, se faz necessário desenvolver com os alunos a compreensão de que quanto mais se dedicarem e apreenderem sobre o conhecimento que compõe seu processo formativo, melhor preparados estarão para desenvolver seu trabalho. E que atender ou não às “exigências do mercado” terá de ser uma opção – consciente – que cada um poderá fazer, na medida das suas necessidades e dos seus objetivos de trabalho e de vida. E, acima de tudo, é preciso que professores e alunos desenvolvam a compreensão de que a avaliação é um facilitador e um componente do processo formativo e não um instrumento de classificação do desempenho e/ou do êxito do processo formativo de cada um.

A segunda observação com relação ao processo avaliativo diz respeito ao que considero um avanço, embora para isso precise retroceder minhas referências de análise em torno de dez anos. Naquele período, a quase totalidade dos professores que compunham a Coordenadoria de Edificações do Câmpus Pelotas do IFSUL pensava de forma quase idêntica à professora 16 e tinham suas concepções e justificativas como verdade absoluta. Isso tornava difícil o diálogo e as possibilidades de questionar os fundamentos de sua prática docente. Hoje, mais professores aceitam discutir outras possibilidades, mesmo que tenham dificuldades para construí-las. Se avaliarmos na

perspectiva de tempo histórico há aí um lapso relativamente pequeno, o que pode indicar que avanços são possíveis.

A seguir apresento a análise feita a partir das manifestações dos gestores do IFSUL e do Câmpus Pelotas, envolvidos em diferentes instâncias com o Curso em questão.

4.3 A visão na perspectiva dos gestores

A partir de princípios e metodologias indicadas a estudos de caso e à pesquisa participante, a percepção dos gestores foi registrada a partir das seguintes situações:

- nas suas respostas a demandas do Curso;
- nas suas manifestações, registradas através de minha observação participante, em duas reuniões cuja pauta eram questões específicas do Curso, realizada entre diretor de ensino, diretor da formação técnica, diretor da formação geral, todos do Câmpus Pelotas, coordenadora pedagógica do Curso e supervisora pedagógica do Curso⁷³, Coordenadora da Coordenadoria de Edificações, além de mim e, em uma delas, do pró-reitor de ensino do IFSUL;

- conversa proposta especificamente para subsidiar esta pesquisa, da qual participaram diretor de ensino, diretor da formação técnica, diretor da formação geral, coordenadora e supervisora pedagógica do Curso. Caracterizou-se como uma conversa informal, havendo apenas a proposta de um tema: a percepção de cada um sobre a postura institucional do Câmpus Pelotas frente ao Curso em Execução Conservação e Restauro de Edificações e o PROEJA.

- conversa com o reitor, com as mesmas características apontadas à conversa com os gestores do Câmpus Pelotas, solicitando sua percepção sobre a postura institucional, aqui, do IFSUL, frente ao Curso e ao atendimento ao público da EJA e à implementação da formação efetivamente integrada.

Todos os gestores cujas manifestações compõem a análise são docentes que, por períodos variados de tempo, passaram a desempenhar funções de administração e planejamento, como é praxe em instituições públicas de ensino. Isso leva à pressuposição,

⁷³ Embora a supervisão pedagógica não seja considerada uma função de gestão, optei por incluí-la nesse grupo já que sua participação tem sido significativa no planejamento, organização e orientação sobre o desenvolvimento do Curso.

inclusiva minha, de que seus perfis sejam, normalmente, os que caracterizam o conjunto dos demais professores.

Realmente era essa a minha impressão numa análise superficial feita a partir de resultados, ou seja, de ações efetivas que dessem suporte ao desenvolvimento da proposta do Curso. Pressupunha que ações positivas seriam indicativas da identidade dos gestores com a proposta e de sua compreensão sobre seus fundamentos e objetivos. Conseqüentemente, essas ações seriam indicadoras de seu grau de autonomia, quiçá do desenvolvimento de sua consciência crítica, para cumprirem seu papel de indutores de propostas pedagógicas inovadoras, como a do caso em questão. Como percebia uma quase ausência de ações que contribuíssem de forma positivamente significativa para o desenvolvimento dessa proposta, antevia que apresentassem um perfil semelhante ao do grupo de professores, anteriormente apresentado. Ou seja, com a maioria sendo favoráveis à proposta, embora sem ainda compreender o conjunto de seus fundamentos e de seus objetivos.

Dentre os gestores, sempre identifiquei uma postura que demonstrava simpatia por ela, mas havia algumas manifestações que pareciam indicar a incompreensão sobre sua dimensão, sobre o papel social do Instituto ao objetivá-la ou sobre a qualificação necessária aos professores para implementá-la.

E talvez algumas dessas manifestações, por serem marcantes, passaram a representar, na minha percepção, o que pensava a maioria dos gestores. Dentre elas, registrei a de um gestor que, diante da solicitação para tentar reduzir a rotatividade dos professores, respondeu afirmando que, se o fizesse, estaria sendo “injusto” com os demais, pois, em maior ou menor grau, há rotatividade de professores em todos os cursos da Instituição. Parece evidente que não haveria injustiça ao priorizar as necessidades de um Curso com uma proposta pedagógica inovadora e que atende a um público carente de oportunidades dessa natureza, em detrimento de outros que há décadas desenvolvem processos sempre muito semelhantes e atendem públicos com muito mais oportunidades.

Em outra situação, ao solicitar-se a permanência de um professor que vinha desenvolvendo um excelente trabalho junto ao Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, ouviu-se a resposta de que não seria possível atender a esse pedido. Isso, porque havia, também, uma demanda de um curso de graduação e esse professor, por ser “qualificado”, tinha sido escolhido para atendê-la. Daí deduz-se que a prioridade não é apoiar a proposta inovadora e tão elogiada. Tampouco é dar suporte ao único curso que, dentre todos os demais cursos do Câmpus Pelotas – que atendem a mais

de quatro mil alunos – é voltado ao público da EJA. Portanto, ao menos nessas situações, as ações indicam o inverso do discurso. Não basta dizer-se favorável ou simpatizante da proposta pedagógica; é preciso ações que confirmem intenções.

Com relação a ações da reitoria, por minha solicitação, o pró-reitor de Ensino veio até o Câmpus Pelotas para reforçar a importância da continuidade do Programa diante da negativa de inclusão do Curso no Catálogo Nacional. Reunimo-nos com a equipe gestora do Câmpus e os coordenadores do PROEJA e da Coordenadoria de Edificações, e o pró-reitor deixou clara a importância da proposta e seu apoio a ela, o que foi bastante significativo para sua valorização dentre seus agentes no Câmpus Pelotas. No entanto, não tenho conhecimento de muitos movimentos por parte da reitoria que, objetivamente, proporcionem respaldo ou incentivem a direção do Câmpus Pelotas no desenvolvimento de cursos no PROEJA.

Outras constatações contribuíram para o fortalecimento da compreensão de que os gestores, na sua maioria, não priorizavam o desenvolvimento de ações voltadas ao Curso ou ao Programa. Por exemplo, não se observam movimentos que se traduzam em resultados positivos, por parte dos gestores, para que outras coordenadorias ou outros câmpus proponham cursos que atendam especificamente o público da EJA ou desenvolvam propostas de formação efetivamente integradas.

Ao mesmo tempo, dentro do Câmpus Pelotas, é necessária uma atenção permanente, até mesmo, para que permaneça existindo uma Coordenadoria específica de PROEJA, que é o que garante as reuniões semanais entre os professores. Inclusive, diretores de diferentes gestões do Câmpus chegaram a questionar a necessidade de mantê-la, já que atende a apenas um curso. Outra constatação que corrobora com essa afirmação, é a de que é preciso uma cobrança continuada junto aos gestores, inclusive coordenadores de cursos e áreas, para que seja evitada a rotatividade de professores no Curso e para que se garanta sua presença nas reuniões semanais, o que só se consegue de forma precária.

Esses registros levam à confirmação do que eu vinha percebendo ao longo desses dez anos, desde que essa proposta começou a ser pensada: embora não haja movimentos contrários a que se tenham cursos do PROEJA e/ou que se busque uma formação integrada efetiva, também não existe empenho efetivo para seu êxito. Ou seja, não há ações de gestão que busquem respaldar propostas pedagógicas como a do Curso em análise, mesmo que implementá-las conste em seus projetos, apareça em seus discursos ou em suas plataformas eleitorais.

Constatações que pareciam indicar que, dentre os gestores, haveria um atitude semelhante ao da maioria dos professores: quando desconhecem a proposta ou não passaram pela experiência da docência para esse público, manifestam resistência a ela. Quando a vivenciam, passam a valorizá-la e demonstrar interesse por continuar atuando e, ao mesmo tempo, por compreender melhor seus fundamentos e objetivos, embora tenham dificuldade de implementar ações como protagonistas dessa nova proposta pedagógica. Nessa linha de raciocínio se justifica pressupor sua caracterização também como sujeitos num processo de construção da consciência crítica, que poderia ser desenvolvida na medida em que conhecessem melhor a proposta, o contexto, seus fundamentos e objetivos.

E era isso que pretendia registrar em minha análise sobre as manifestações dos gestores como segmento importante dentre os agentes do processo em questão. No entanto, uma análise mais acurada sobre suas falas e o sobre o que sei da história profissional de cada um fez com que eu revisse essa afirmação.

Constatedei que o perfil dos gestores que tiveram possibilidade de propor ações específicas para o desenvolvimento do Curso era diferente daquele onde se inclui a maioria dos professores que nele atuaram. Dentre aqueles professores, como já me referi antes, proporcionalmente, poucos tinham experiência com EJA e também poucos demonstraram ter conhecimento e compreensão sobre fundamentos pedagógicos, sobre o quanto o contexto e a história dos alunos é definidora na prática docente ou sobre justificativa e objetivos da formação integrada. Mas, se mostram receptivos a trabalhar a partir dessas referências na medida em que vão construindo sua compreensão sobre esses temas.

Já no grupo de gestores, constatedei que a situação não é a mesma. Contabilizei dezessete professores que atuaram na gestão desde quando o Curso foi implementado e que teriam autonomia para implementar, de forma mais direta, ações que efetivamente trariam suporte ao seu desenvolvimento. Destes, em torno de 50% têm forte identidade com a proposta. A maioria desses, para além da experiência com o público de EJA, trabalharam efetivamente na construção e implementação de projetos para este público, incluindo o atual reitor, a supervisora pedagógica e os três coordenadores pedagógicos que o Curso teve nesse período. Uma delas, que compunha o grupo de quatro professoras que iniciaram a proposta do Curso, foi diretora de ensino do câmpus Pelotas, neste período. Por seu turno, os dois pró-reitores de ensino, que atuaram nesse mesmo período,

têm grande identidade com propostas pedagógicas que apontem para a formação integral, tendo, um deles, também atuado na EJA.

Ainda, a quase totalidade desses aproximadamente 50% dos gestores que têm vivências e se identificam com a proposta pedagógica do Curso, o faz a partir de razoável conhecimento pedagógico para planejar e implementar ações que tornem concretos os objetivos que a orientam.

O trecho transcrito a seguir, registrado na entrevista com o gestor A, demonstra a importância que ele confere ao PROEJA e ao seu potencial multiplicador como proposta pedagógica integrada. Nela, ele faz o relato de sua significativa experiência com o PROEJA, quando participou da implantação do Câmpus Charqueadas⁷⁴. Naquele momento, juntamente com o diretor daquele Câmpus à época, decidiram que o primeiro curso que implementariam seria no PROEJA, por considerarem que, a partir desse Programa, conseguiriam indicar, aos novos professores, a identidade que pretendiam que fosse construída naquele Câmpus.⁷⁵

A nossa ideia, minha e do professor X, quando começamos em Charqueadas foi a de começar com o PROEJA – o primeiro curso foi PROEJA – pra gente tentar buscar a formação de professores. Nós sabíamos que a gente vinha de uma escola com um “carimbo na testa”: a questão do profissional para atender o mercado...; nós vínhamos de uma escola cheia de rótulos, numa perspectiva tecnicista, onde a técnica seria a solução de todos os problemas. Mas, era uma escola que chegava a alguns resultados positivos. Tanto é que eu e o professor X éramos oriundos da “Escola⁷⁶” que tinha toda essa pecha (...) Então, chegamos à perspectiva de decidir por onde começar: qual seria o primeiro curso? E o curso que a gente achou mais fácil, o mais interessante no sentido da construção do grupo era no PROEJA. Nós não tínhamos a escola, nós não tínhamos professores, o espaço era emprestado... E começamos pensando na formação daquele primeiro quadro de professores que chegaram. (...) Então era a nossa estrada que a gente construía; era pensar sobre isso. Então, era o PROEJA, a perspectiva de formação de jovens e adultos com o sentido de tentar aglutinar as disciplinas técnicas/profissionais com as propedêuticas, de formação geral, pra tentar juntar as pessoas (...) nessa dimensão, a gente foi tentando mostrar o que a gente queria formar (gestor A).

⁷⁴ O Câmpus Charqueadas é um dos que compõem o IFSUL. Iniciou suas atividades em 2006, tendo o professor X como diretor geral e o gestor A, como diretor de ensino.

⁷⁵ Optei por reproduzir as manifestações de alunos, professores e gestores exatamente da forma como foram faladas, sem corrigir ou ressaltar o que resulta da linguagem coloquial.

⁷⁶ Referência à, então, Escola Técnica Federal de Pelotas, que até hoje é reconhecida na cidade simplesmente como “a Escola”.

Já o gestor G, do Câmpus Pelotas, que tem experiência com o PROEJA em dois câmpus diferentes deixa muito clara sua compreensão sobre as questões práticas para o desenvolvimento da proposta do Curso em questão, quando afirma

Realmente o PROEJA é um ensino diferenciado. Ele tem de ser planejado todas as semanas. É necessário que haja reuniões; é necessário que haja uma discussão de como fazer a inclusão de jovens e adultos que não seja apenas “aulas pra constar”. E pelas experiências que eu tive, o primeiro problema é que os professores, como já disse, têm que participem de reuniões e têm que entender que aquele ensino é diferente dos outros. Então, me parece que o ideal seria que os professores fossem efetivos, que participassem do processo o tempo todo e entendessem que aquele tipo de ensino é diferente. (...) Aí nós já temos um problema, nós temos muitos substitutos e temporários e, às vezes, quando o professor está começando a entender o processo, e está se familiarizando com este processo ele acaba saindo e aí vem um outro substituto e tudo de novo acontece. E, às vezes, não acontece. E aí passam os dois anos e esse professor ainda não entendeu o processo. Temos efetivos em várias áreas, mas, às vezes, eles também não entendem o processo. Os efetivos são aqueles ali; e nós não teríamos legalmente como mudar um efetivo dizendo que ele não está adequado ao PROEJA, por exemplo (gestor G).

Após essa fala, o gestor C complementou com uma sugestão bastante pertinente frente às dificuldades em se manter um número grande de professores efetivos no PROEJA.

Eu faço um contraponto com a questão do efetivo. Porque eu prefiro ter um substituto que goste muito mais [da proposta], do que ter um efetivo que “tá porque tá”. (...) Daqui a pouco, é mais importante do que ter todos os professores efetivos, ter um núcleo – que nos cursos superiores se equivaleria ao NDE, o núcleo docente estruturante – um grupo ali de 4,5,6,7 professores, que esses sim, se manteriam sempre, que seriam a espinha dorsal do curso. Daqui a pouco “tu pega” 5 substitutos que têm vontade, querem, gostam e têm experiência externa com um outro tipo de realidade, enfim, entram naquele grupo, se engajam e desenvolvem melhor ainda que um efetivo (gestor C).

Por sua vez, o gestor B, também do Câmpus Pelotas, mesmo não tendo experiência com o PROEJA, referenda a importância da proposta, demonstrando compreender que seus resultados vão para além do benefício direto aos alunos do Curso.

Eu acho que é importante [o desenvolvimento do PROEJA na Instituição]. A metodologia é bastante interessante; a gente deve apostar no PROEJA no sentido de aprender com ele, até pra levar ensinamentos do PROEJA para os nossos cursos integrados tradicionais (gestor B).

Diante dessas falas, que poderiam ser acrescidas de muitas outras que registrei e que vão na mesma direção, sobrevém a pergunta: por que, então, as ações desses gestores

têm sido tão poucas e tão insignificantes a ponto de eu não ter antes me apercebido dessas suas características que, considerava, seriam definidoras para a ação daqueles que poderiam ser promotores e protagonistas de propostas dessa natureza?

Para tentar encontrar respostas, busquei, primeiramente, rever, de forma mais atenta, as falas desses gestores. Nessa revisão, pude confirmar sua compreensão sobre a relevância da proposta, sobre a correção de suas diretrizes pedagógicas e sobre sua disposição em atender ao público da EJA.

No entanto, percebi que, da mesma forma que os demais professores, demonstram não ter uma compreensão maior sobre o contexto em que se inserem, sobre as causas dos problemas que enfrentam para implementar ações que, consideram, seriam mais adequadas, assim como dos caminhos possíveis para superação desses problemas. Não consegui perceber, em suas falas, a existência de um projeto político-pedagógico claro – institucional ou de gestão – que referencie suas ações. Em nenhum momento ouvi referências a respeito de metas e objetivos que pretendam alcançar e que componham um projeto maior, muito menos sobre justificativas para cumpri-las.

E essa constatação vai para além daquilo que foi dito nas reuniões e conversas realizadas com o fim específico de subsidiar essa pesquisa. Essa é a impressão que me chega a partir da observação cotidiana sobre como a Instituição se “movimenta”. Não fica claro sobre quais princípios trabalham e quais objetivos querem alcançar. Muitas vezes, tenho a impressão de que os gestores trabalham a partir de demandas – externas ou internas – independentemente dessas demandas estarem identificadas com um plano de gestão.

Isso não significa que sejam relapsos, que sobreponham outros interesses aos da função social da Instituição ou que não demonstrem grande dedicação e empenho em realizar seu trabalho. Esta é, inclusive, uma característica que percebo na Instituição desde que nela ingressei e que vai ao encontro do que trouxe antes, quando tratava da cultura, especialmente do Câmpus Pelotas: ainda se preserva aqui um senso muito forte de comprometimento com a Instituição, especialmente dentre os professores mais antigos.

Talvez o que passe a impressão de um ativismo, nem sempre articulado a um plano ou a um projeto maior, se deva à dificuldade de identificarem-se pessoas que possam desempenhar funções a partir de um plano de gestão específico e bem delineado. Essa é uma afirmação que tenho ouvido reiteradas vezes de gestores que ocupam postos hierárquicos mais elevados. São afirmações como: “eu não tenho gente para trabalhar

comigo”; “só posso contar com poucos”; “o pessoal parece que não se interessa”; “cada qual só quer saber do seu quadrado”.

O gestor A parece identificar esse estado de ânimo do corpo de servidores quando diz que, quando assumiu sua função, tinha a sensação de que a Instituição estava “doente”. Ao mesmo tempo, parece relacionar essa condição à ausência do que ele identifica como cultura institucional, conforme trecho a seguir transcrito.

Quando eu comecei, eu via uma Instituição doente. Eu falei isso em alguns câmpus: eu vejo uma instituição doente. As pessoas só vinham me reclamar. [E eu pensava:] será que ninguém vai vir me dizer que tá bom? Que o salário tá bom? Que, no Natal, o filho ganhou tudo o que é presente? (...) Aí, nossos índices de atestados aumentam; aí eu vejo pessoas inconformadas. Então, claro que eu vejo que é um problema nas pessoas. E eu não posso “curar” o problema das pessoas. Mas, a instituição vai ajudar se a gente conseguir detectar qual a parte do trabalho [da pessoa] que ela não tá desenvolvendo, porque que ela não tá se encontrando no trabalho [e não está feliz com ele]. E, de repente, poder dar uma orientação às pessoas. [e eu estou tentando fazer isso]. Mas, hoje, eu vejo uma instituição que era de um tamanho, tinha uma cultura e ficou, sei lá, dez vezes maior. E [além disso] muitas pessoas se aposentaram e ela está ficando sem cultura institucional. E cada um que entra tem uma história, e traz uma história e uma trajetória, e quer colocar a sua trajetória. Às vezes, coincidente com o que a gestão pensa, às vezes, contrária. Então, o meu dever como gestor – talvez um bom legado – seria, não criar uma cultura institucional, mas criar espaço para que as pessoas possam fazer a reflexão (gestor A).

Essa fala, embora longa, parece pertinente na medida em que traz à discussão as variáveis que venho identificando como imbricadas no processo em análise. A rapidez com que se deu a expansão da rede dos Institutos Federais e a constituição dos próprios Institutos – com um grande número de câmpus, afastados geograficamente entre si e, muitas vezes, sem identidade comum – certamente dificulta a constituição de equipes gestoras articuladas em torno de um plano de gestão. Mesmo no Câmpus Pelotas, com longa história institucional, tem havido uma considerável renovação de quadros, devido ao grande número de aposentadorias, situação comum a outras instituições mais antigas. Além disso, é grande a rotatividade de professores decorrente dos afastamentos de docentes para qualificação (o que não era comum antes da transformação em Institutos). Esse contexto leva à ausência do que o gestor A identifica como “cultura institucional”, o que certamente interfere na construção de projetos que orientem as ações de gestão e na identidade dos servidores com projetos que porventura lhes sejam apresentados. E que o leva à situação de, em alguns momentos, ter dificuldades para implementar o que gostaria por não saber com quem contar para fazê-lo.

Mas, construir a cultura é um processo lento, é um processo de muito esforço. E de muito cuidado. É que nem plantar florzinha: tem que regar, tem que botar adubo, tem que aparar. Então, acho que isso, não é assim, de hoje pra manhã. Assim, do tipo, da primeira vez tá feito. (...) Então, às vezes, eu olho pra trás e digo: tá, mas se lá a gente plantou essa plantinha, o que é que a gente fez até agora? Então eu fico perguntando pra minha equipe: é só isso? Isso tá bom? Tá bom só liberar dinheiro? Não tem mais nada que a gente possa fazer? Vamos chamar quem? Como é que a gente rega essa planta? (gestorA)

Nessa linha de análise, o desinteresse e a pouca motivação das pessoas, apesar das boas condições de trabalho no Instituto, talvez pudessem respaldar uma pertinente discussão sobre o “*modus vivendi*” contemporâneo. Incluindo aí valores, princípios, objetivos e interesses que permeiam a vida. Estas características, mesmo não sendo diretamente objeto desta pesquisa, podem ser facilmente identificadas como difundidas e promovidas pelo sistema capitalista, pela organização social dele decorrente e pelos interesses que o mantém. O individualismo, a indiferença para com o outro, a ausência de espírito solidário e a competição ao invés da partilha, certamente são características das relações humanas que vivenciamos em nosso cotidiano. E, é provável que esteja aqui um aspecto que também pode estar interferindo na implementação de ações efetivas que correspondam às intenções dos gestores do IFSUL e que, talvez, possam ser transpostas a outras situações e/ou instituições.

Há, ainda, questões consideradas por alguns como objetivas ou pragmáticas, que dizem respeito às opções que os gestores precisam fazer frente a determinações de instâncias superiores, especialmente àquelas definidas pelo MEC ou às próprias pressões internas à Instituição. Por exemplo, dentro dessas questões consideradas como pragmáticas, a fala do gestor C, a seguir transcrita, ilustra bem a composição orçamentária à qual os Institutos são submetidos.

Hoje, a gente tem uma pressão. A gente – eu, o [gestor G], o [gestor B], o [gestor Y] – que trabalhamos mais diretamente no ensino. Diretamente com número de alunos. Tem que ter alunos, “ponto”. Na matriz orçamentária, que é o que nos alimenta, o aluno do PROEJA equivale a mesma coisa que um aluno do curso técnico modalidade “qualquer uma”. Bom, aonde eu quero levar meu raciocínio: que ele, por valer a mesma coisa, ele automaticamente, se torna um aluno mais caro pra instituição. Ele demanda mais custo para a instituição. Eu não estou discutindo porque ele demanda mais. Eu tô só colocando outro ingrediente do quadro a desenvolver. Hoje, a matriz orçamentária é o número de alunos. O aluno do curso técnico, ele vale x, o aluno do curso superior, ele vale y, um pouquinho menos que x, o aluno de mestrado ele vale z, bem menos que y e x. [O PROEJA entra como curso técnico] E, hoje, o orçamento é isso, “ponto”. E isso eu acho que é um entendimento, que é uma política pública na contramão do

PROEJA. O professor que vai dar matemática – duas horas aula – e eu vou destinar mais 2 horas pra reunião e mais 2 horas pra fazer projeto integrador, eu tô tirando carga horária de um outro lugar que me bota 40, 50 alunos. São escolhas, exatamente, que a gente resolve fazer ou não resolve fazer. Mas, em termos de política pública, (...) isso não se enxerga (...) os diferentes são tratados de forma igual... (...) Pelo menos pelo ponto de vista financeiro, deveria valer mais o aluno do PROEJA. Vai ter menos alunos. Desestimula a instituição a querer colocar. (...) Agora chegou a estimativa do orçamento pra gente fazer. A gente pega e vai ver: quantos alunos a gente tem? Eu somo alunos do ensino técnico – não pode ser diferente; a regra é essa. São 450 alunos da eletrônica, 30, 40 alunos do PROEJA, sabendo que aquele aluno, eles [no MEC] não querem mais. (...) Além disso, [os alunos do PROEJA] eles têm uma pré-disposição pra evasão muito mais alta. Tu bota uma turma e eles chegam lá com a metade, sei lá, com menos 15 (gestor C).

Na continuidade, manifestou-se o gestor G, dizendo:

É uma opção que a gente fez. (...) não vai vir professor mais nenhum, ou seja, não vai ter acréscimo de professor. O governo não vai dizer: Ah! Vocês vão criar o PROEJA? Aqui ó, nós vamos bancar. Oh! Vocês vão criar o “não sei o que”? Nós vamos bancar. O que nós podemos fazer é um planejamento do que nós já temos, eu disse isso no início, mas isso porque a gente já decidiu que o PROEJA fica.

Por um lado, se percebe na fala dos dois gestores que, devido a restrições orçamentárias, eles são obrigados a fazer escolhas. Ao mesmo tempo, fica claro que permanecer com o PROEJA tem um custo institucional, que está sendo assumido por esta gestão. E que “o PROEJA não interessa para o MEC”. Do contrário, o governo “bancaria” esses alunos que, acertadamente, os gestores reconhecem que “custam mais caro”. Ao mesmo tempo, são pressionados, inclusive pelas instâncias superiores, a “produzirem em escala”.

A fala do gestor A, a seguir transcrita, reforça essa constatação.

Mas aí, muita gente nos cobra, dos Institutos, a escala. “Ah, porque vocês [os Institutos Federais] não têm escala”. (...) Eu digo pra eles: mas nós temos indução. São mais de 5000 municípios e 500/600 escolas. E quando eu boto uma escola dessas [num município] e [os alunos] começam a se sair bem no ENEM, ou os guris criam um robozinho, as pessoas começam a querer entrar nela. E aí eu começo a criar um horizonte. Alguns podem dizer que é a miragem. Não, mas eu materializo, lá. E “pros cara” entrar, eu que faça um processo seletivo mais justo, então, que é outro ponto. Então são vários pontos pra construir um horizonte (gestor A).

De qualquer forma, tanto as falas dos gestores do Câmpus Pelotas, quanto a do gestor A (que não pertencem a grupos alinhados politicamente dentro do IFSUL), permitem que se perceba indicativos de que gostariam de implementar ações mais

efetivas, que reconhecem as dificuldades para implementá-las – inclusive as decorrentes das políticas do governo federal – e que até apontam alternativas para superar essas dificuldades.

Diante desse quadro, fica a pergunta: sem uma política pública ou, no mínimo, de governo, que sustentem a proposta do Curso em questão, qual será a opção das próximas gestões? Ou seja, hoje temos algum respaldo à proposta por decisão dos atuais gestores. Mas, não há nenhuma garantia que as próximas gestões tenham a mesma postura e, parece, não haverá orientação do MEC que indique que isso deva ser feito.

Por outro lado, reitero, não há ações evidentes de sustentação à proposta em nenhum dos espaços onde esses gestores atuam. Reforço a compreensão de que a proposta do Curso e seus desdobramentos positivos só vêm acontecendo em função da perseverança de um grupo muito pequeno de professores que nele atua, mas que, é claro, ficam facilitadas por não haver resistência da gestão à sua implementação.

Talvez, aqui caibam algumas reflexões. Em primeiro lugar a de que, talvez, os gestores precisem ser mais cobrados. Já que parecem atuar mais por demandas do que por planos de ação, diante da multiplicidade de problemas cotidianos que precisam resolver, talvez precisem ser mais demandados para o atendimento às necessidades do Curso.

O gestor C deixa isso claro quando, tratando do não atendimento de demandas do Curso por parte de coordenadores pedagógicos de outras áreas, diz que

Mas aí é aquela historia. Assim: alguém tem que ser cobrado por isso, na gestão. Se nós entendemos que é importante, no momento que existe uma demanda dessas, olha, conscientizamos, sensibilizamos o professor. Se entendemos que esse professor pode e quer participar, se a gestão entende que o PROEJA é importante, ela vai chegar ao coordenador e dizer: olha vai acontecer assim. Se ela entende que não, aí não vai acontecer assim (gestor C).

Essa cobrança mais forte, como mais uma tarefa aos poucos que têm tentado levar a proposta adiante, certamente se torna difícil, embora não impossível.

Muitas vezes, a sensação dos que temos feito esse esforço é a de que estamos sozinhos nessa empreitada. Não há espaços constituídos dentro da Instituição onde encontremos parceiros nessa caminhada. Mas, considero importante ressaltar que essa é uma situação relativamente nova, ao menos no Câmpus Pelotas. Não era assim há quinze anos. Nesse tempo, havia grupos definidos, com propostas político-pedagógicas claras e opostas e que se enfrentavam e disputavam a prevalência de seus projetos. Hoje, parece

que demandas e proposituras não são delineadas, não têm forma, são moldáveis, têm bordas esmaecidas, quase indefinidas...

Quais seriam as justificativas para isso: ausência de uma identidade ou de uma cultura institucional? Talvez possa ser essa apenas parte da resposta.

Podemos pensar que, há quinze ou vinte anos atrás, ainda havia resquícios de uma construção coletiva de consciência crítica, resultante da organização de movimentos sociais contrários à ditadura imposta ao país. Mesmo que aparecesse apenas em grupos minoritários, essa consciência permitia uma visão de mundo que ia para além das aparências e que impelia essas pessoas a demandarem ações fundamentadas em princípios de justiça social. Ao mesmo tempo, as instigava a se contraporem, ostensivamente, a ações contrárias a esses princípios, o que se multiplicava entre aqueles que, embora não detivessem essa consciência, estavam “abertos” a ela. Esses grupos são, hoje, raros. Mas, é preciso que, mesmo que de forma muitas vezes solitária, desempenhemos a função de demarcar a resistência à suplantação desses princípios. E de impedir que se apague da memória coletiva que “um outro mundo é possível”.

Mas, também é bom lembrar que este é um “sintoma” que se observa em espaços os mais variados, nesses tempos de carência de mobilizações coletivas e de preponderância do individualismo e da indiferença em relação ao outro (“*Tempos líquidos*”?).

De qualquer forma, na análise da percepção dos gestores, que resultou na confrontação de suas manifestações com suas ações concretas, surgiram variáveis novas, que talvez estejam fora das categorias explicativas que tinha usado até então. O que mostra que a compreensão das relações que se estabelecem entre grupos e pessoas e de suas consequências no movimento concreto do cotidiano, demandam uma atenção posta além de pré-visões ou de pré-conceitos e sempre aberta a novas possibilidades explicativas.

Talvez valha a atenção à fala transcrita a seguir, nada referenciada em teorias ou metodologias analíticas, mas que resulta da experiência e da observação atenta sobre o vivido e que, portanto, pode referenciar construções teóricas.

Mas a pergunta é: dá pra fazer algo na perspectiva da formação integral? Dá. Na minha vida eu vi que dá. Só que, é difícil. E a gente tem que respeitar os tempos. Mas a gente não pode ficar pensando: bah, se o fulano não tivesse lá naquele câmpus, se o fulano tivesse aqui ia ser bem melhor, podia nos ajudar. Mas não tem essa. A vida é com o que se tem. (...) Talvez o nosso papel seja esse: fazer o máximo com o que

se tem, sem tirar o olho do horizonte – que muitos pensam que é miragem (gestor A)

4.4 A visão na perspectiva dos alunos

Quando da definição sobre quais turmas comporiam o grupo sobre o qual faria as observações mais específicas que subsidiariam essa pesquisa pensei, primeiramente, em trabalhar com o grupo que já concluiu o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações – oito alunos – e com a segunda turma – hoje com doze alunos. Isso porque considerava que só a primeira turma seria um número muito reduzido. Além do que, considerava que a segunda turma, por já estar há mais de dois anos no Curso, teria uma vivência suficiente para proporcionar material de análise consistente.

No entanto, conforme fui construindo as análises, percebi que o grupo que representava verdadeiramente àqueles a quem o Curso pretendia atender estava na primeira turma. Isso porque, foi só com ela que conseguimos fazer a divulgação para o processo seletivo de ingresso que gostaríamos – em canteiro de obras, em rádios populares e espaços frequentados pelo público pretendido – quando explicávamos objetivos do curso e explicitávamos qual o público ao qual se destinava. E foi essa divulgação que nos permitiu selecionar candidatos dentro do perfil que pretendíamos: trabalhadores da construção civil, afastados há bastante tempo da escola, em faixa etária elevada e em condições sócio-econômicas mais frágeis. Na segunda turma, essa divulgação foi menos eficaz, o que levou a um distanciamento desse perfil. Já na terceira turma, não conseguimos fazer a divulgação nesses espaços; anunciamos apenas através dos meios de comunicação normalmente usados para os demais processos vestibulares do IFSUL. Creio que, em função disso, os candidatos, na maioria, ficaram ainda mais distantes do perfil originalmente pretendido. Como resultado, embora todos os selecionados sejam trabalhadores da construção civil, estão numa faixa etária mais próxima dos trinta anos e a quase totalidade já tem certificação de ensino médio – mesmo que através de cursos supletivos ou outros não presenciais.

Decidi, então, concentrar as análises no grupo de alunos que compuseram a primeira turma. E essa decisão se mostrou acertada em função da riqueza do material que foi possível produzir a partir desse pequeno grupo.

No entanto, utilizei para análise o registro de observações sobre manifestações de alunos das outras duas turmas, sempre que isso pareceu pertinente.

Creio que seria importante dar continuidade a essa pesquisa, tarefa a ser feita por mim ou por outro pesquisador, comparando dados, por exemplo, de egressos da primeira turma com egressos da última turma. Talvez revelassem questões importantes sobre seus resultados.

As análises realizadas a partir das manifestações dos alunos, objetivamente para subsidiar essa pesquisa ou através de minha observação participante, foram registradas nas seguintes situações:

- em sala de aula, como professora das disciplinas de Introdução ao Restauro (componente curricular do primeiro ano) e de Autogestão (componente curricular do último semestre), das três turmas;

- nas manifestações dos alunos nos Conselhos de Classe, para os quais todos são convidados, e reuniões ou outros espaços onde tinham oportunidade de se manifestar;

- a partir do registro de observações de outros professores;

- através de questões propostas na última semana de aulas dos oito alunos que já concluíram o Curso; questões que buscavam suas impressões sobre aprendizados mais marcantes, carências que tinham observado e sugestões para seu aprimoramento (ANEXO VIII);

- através da observação possível pelo acompanhamento que venho fazendo ao grupo de alunos que está em processo de constituição da cooperativa de serviços de construção civil, mencionada no item 4.1.4 desse estudo, especialmente sobre sua atuação profissional;

- em conversa proposta especificamente para subsidiar esta pesquisa, da qual participaram seis dos oito alunos formados da primeira turma, realizada seis meses após terem concluído o Curso;

- em respostas a questionário proposto a esses grupo, também nesse período após a conclusão do Curso;

- através do comparativo entre suas respostas a questões sobre conhecimentos específicos propostos quando da pesquisa de realidade que participaram no processo seletivo para ingresso no Curso e suas respostas a questões semelhantes, que responderam depois de ter concluído as aulas. (ANEXO IX)

Meu envolvimento com o Curso fez com que eu mantivesse, desde seu início, uma atenção redobrada sobre tudo o que nele acontecia, principalmente, sobre as

manifestações dos alunos. Inclusive, costumava reservar, de quando em quando, um tempo de minhas aulas para que conversássemos sobre suas demandas, suas sugestões, suas manifestações de “agrado ou desagrado”, levando-as sempre à coordenação do Curso e às reuniões semanais com os demais professores.

Como já me referi antes, esse olhar atento parecia indicar, nos dois primeiros anos de desenvolvimento do Curso, que ele estava tendo o êxito que esperávamos. Todos se diziam muito satisfeitos: alunos e professores.

Os alunos, sempre ressaltavam o quanto valorizavam a atenção e a paciência dos professores, o aprendizado que vinham desenvolvendo e sua importância para seu trabalho e para suas vidas. Por sua vez, os professores demonstravam grande satisfação em trabalhar com os alunos, devido ao seu interesse e à consideração que manifestavam pelos professores, pelo aprendizado e pela escola.

Os relatos transcritos a seguir foram registrados em reunião entre alunos e professores do Curso, e professores visitantes que vinham conhecer a proposta e os resultados que estavam sendo alcançados, ainda no primeiro ano de seu desenvolvimento. Nesta reunião, para a qual não houve planejamento prévio, foi pedido aos alunos que fizessem um comparativo entre suas experiências anteriores em processos escolares e o que vinham vivenciando. Algumas de suas manifestações estão transcritas a seguir.

Aluno 3:

A gente levanta às seis da manhã, trabalha pesado, mas fica aqui até às onze, com vontade, com gosto, porque a gente aprende mesmo. Muita coisa que eu aprendi aqui eu uso no meu trabalho. Faz diferença pra gente.

Aluno 2:

Um exemplo: eu sou bom em cálculo. Mas numa prova de Física, eu já tava passado, mas não tava conseguindo resolver uma questão. Perguntei pra professora e expliquei como é que eu tava fazendo; que era meio assim, do jeito que eu já fazia antes. E ela disse que não era assim, que eu tinha que pensar de outro jeito. Aí, ela levantou e explicou pra todo mundo, no meio da prova. Isso eu nunca tinha visto. Primeiro porque ela se preocupou em me explicar, mesmo sabendo que eu não precisava daquela questão pra passar e, depois, porque ela explicou pra todo mundo no meio da prova. Aí eu pude ver que era diferente, que aqui estavam interessados em que a gente aprendesse mesmo.

Aluno 1:

A coisa mais importante que me aconteceu, que mexeu mesmo comigo, é que um dia o meu filho me perguntou uma coisa que tinha no tema dele e eu sabia! Eu pude explicar pra ele! Antes eu não tinha como ajudar; eu não sabia....

Já na reunião feita com os candidatos ao ingresso no Curso em 2012, foram convidados alunos da turma de 2011 para falarem a respeito do Curso. O relato a seguir foi colhido nesta reunião.

Aluna 4:

Antes eu tinha vergonha de falar com as pessoas, ficava sempre na minha, e andava de cabeça baixa. Hoje, não tenho o menor problema em vir falar aqui na frente pra um grupo grande como o de vocês, pois agora sim me considero alguém, e me dou conta de que antes eu estava errada.

Outra manifestação interessante está transcrita a seguir. Escutei-a durante uma excursão realizada como atividade extraclasse no interior do município. Nessa ocasião, os alunos visitaram uma propriedade autossustentável, um museu etnográfico, além de um túnel abandonado, de antiga via férrea, onde, por sugestão do professor de Filosofia, fez-se uma encenação do Mito da Caverna, de Platão, tema desenvolvido em sala de aula. Após a visita, registrei o comentário de uma aluna feito a outra colega.

Relato da aluna 5: “Ouvindo essa história do Platão e das sombras da caverna, me dei conta que nem sempre o que as pessoas dizem é verdade, como o que aparece na televisão. A gente tem que duvidar se o que eles tão dizendo é verdade ou não”.

Manifestações como estas pareciam indicar que a proposta vinha alcançando os objetivos que constavam em seu projeto político-pedagógico, podendo ser associadas a um dos sentidos da integração dos conhecimentos, proposto por Marise Ramos (2008), já mencionado. Isso, por estarem relacionadas à satisfação que os alunos manifestavam a respeito da superação da dominação em que se encontravam, explicitando o processo de construção de sua emancipação, propiciados pela união da educação profissional com a educação básica.

É possível, também, associar os relatos à posição dos alunos como sujeitos inseridos na sociedade, assumida por eles através da união das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, identificada com a formação omnilateral (idem, 2008).

Outra observação interessante foi resultante de uma visita a uma importante feira de materiais, serviços e equipamentos para a construção civil, que acontece anualmente na capital do estado do Rio Grande do Sul. A viagem, realizada em ônibus do IF Sul, foi organizada por professores do Curso e disponibilizada a todos os alunos. O entusiasmo dos que participaram foi grande – alguns deles viajavam a Porto Alegre pela primeira vez. No retorno, relatavam o que tinham visto em termos de inovações e de que forma

incorporariam o observado e o aprendido em seu cotidiano de trabalho. Alguns, inclusive, adquiriram máquinas, equipamentos e materiais para qualificarem seu trabalho, o que parecia comprovar suas condições de administrarem e qualificarem suas práticas laborais, competências que seu histórico de fracassos escolares não avalizaria. Ao mesmo tempo, diversos manifestaram a importância do respaldo da escola a esta visita, lugar onde nunca antes tinham imaginado poder estar.

As experiências vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem desses alunos levavam a relatos como os apresentados. Suas manifestações pareciam demonstrar que eles vinham desenvolvendo ao longo do percurso, para além de uma formação profissional, uma formação humana, a qual, conforme Ciavatta (2010, p. 85), busca “garantir ao indivíduo o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado à sua sociedade política”.

Poderia, ainda, identificar-se uma aproximação com o conceito de politecnia proposto por Saviani (2007), que a caracteriza em função do domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que compõem o processo de trabalho. Isto, através de uma educação que permite a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes para a realização de escolhas (RAMOS, 2008).

Afinal, era isso o que buscávamos e o que parecia estar se concretizando de forma encantadora. No entanto, conforme o Curso foi se desenvolvendo, começaram a aparecer sinais de que o êxito talvez não fosse na proporção que inicialmente aparentava.

A observação sobre o desempenho dos alunos em sala de aula já não demonstrava que estivessem atingindo os objetivos propostos pelo Curso. Começaram a aparecer lacunas em muitos aspectos que compõem a formação que se pretendia atingir. Dentre eles, o desempenho dos alunos na expressão escrita correta e adequada, a articulação entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula e seu uso em situações de atuação profissional, suas dificuldades para reconstruir práticas e/ou conhecimentos equivocados ou incompletos que traziam de suas vivências, além de algumas manifestações sobre suas compreensões de mundo e de contexto social.

Os professores, apesar de manterem a satisfação em trabalhar com as “turmas do PROEJA”, começavam a manifestar preocupação com as dificuldades dos alunos na aprendizagem e no avanço à apreensão de novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, o acompanhamento que venho fazendo ao grupo de alunos que quer constituir uma cooperativa, também tem servido como um rico espaço de

observação. Principalmente, porque, nessa atividade, passo à possibilidade de observá-los fora do espaço escolar e de situações de aprendizagem, passando à observação em situações de trabalho. E aí ficam muito evidentes as fragilidades da sua profissionalização no patamar almejado pelo Curso. Certamente este grupo está muito distante, por exemplo, do perfil dos alunos egressos do Curso de Edificações, mesmo se comparados aos alunos trabalhadores que costumam frequentar esse curso à noite.

As lacunas que pude observar vão desde conhecimentos específicos básicos, como, por exemplo, elaborar uma proposta simples de serviço, com rol de materiais e orçamento, passando pela correção da escrita, pela postura profissional diante de um cliente e da habilidade em organizar o trabalho, prever tempos, recursos ou ferramental necessários, até a dificuldade em utilizar recursos proporcionados pela informática.

Na medida em que fui aprofundando minha análise, especialmente com o grupo de alunos já formados, comecei a perceber que, novamente, não poderia me contentar com o que “parece ser”. As análises, inclusive, pareciam, em alguns momentos, contraditórias, porque alguns indicadores começaram a mostrar que havia avanços.

Percebi, então, que essa aparente contradição era resultado do equívoco dos critérios que eu vinha utilizando para definir “êxitos”. Percebi que avanços precisam ser avaliados a partir do ponto de partida e não de um ponto de chegada arbitrado.

Exemplo esclarecedor é a avaliação da qualidade da formação profissional específica alcançada pelos alunos. Percebi que costumávamos referenciar essa avaliação nos resultados alcançados pelos egressos do Curso de Edificações, historicamente desenvolvido no Câmpus Pelotas e no qual também trabalham todos os professores da área técnica do Curso e alguns dos da formação geral. Centrávamos nossa comparação nos alunos trabalhadores do noturno que, equivocadamente, considerávamos que teriam perfil semelhante aos do Curso em análise.

Fui percebendo, por óbvio, que não podemos comparar avanços de dois grupos tão distintos, como são os alunos que ingressam por processos vestibulares convencionais – mesmo que sejam alunos trabalhadores – com alunos escolhidos dentre aqueles com fragilidades de toda ordem. Mas que, ao mesmo tempo, têm o diferencial da experiência profissional prévia.

São dois grupos diversos. O primeiro – o dos alunos do Curso de Edificações – é composto por alunos que raras vezes têm experiência anterior na área da construção civil. Mas, são alunos que ingressaram em processos vestibulares convencionais, que exigem uma formação básica razoavelmente consistente por serem muito concorridos, e que

obriga os candidatos a estudar para conseguir ingressar. O segundo grupo – dos alunos do Curso em análise – precisa comprovar, como condição para ingresso, esta vivência profissional. Mas, possuem formação básica com muitas lacunas e encontram-se há muito tempo afastados da escola.

Obviamente, os critérios que possam auferir sua qualificação no processo formativo não podem ser os mesmos. E mostrou-se ser esse o maior equívoco que vínhamos cometendo ao definir referências para avaliar os resultados do processo formativo.

A partir dessa constatação, passei a buscar a compreensão sobre os resultados desse processo a partir de critérios mais adequados. E avanços voltaram a aparecer.

O primeiro deles se refere às questões que compuseram a sondagem feita no processo de seleção para ingresso no Curso, que articulavam conhecimentos básicos de Matemática, leitura e interpretação textual com situações práticas da construção civil (ANEXO IX). Os alunos que compõem o grupo pesquisado, então candidatos ao Curso, erraram em torno de 50% dessas questões, mesmo elas sendo de baixa complexidade. Reapresentei-as aos alunos que já concluíram o Curso e suas respostas foram comparadas àquelas que forneceram na sondagem inicial. Dos oito alunos avaliados nessa comparação apenas um errou uma das oito questões propostas, enquanto os demais acertaram todas elas.

Outro indicador positivo foi a comparação entre a expressão escrita desses mesmos alunos em redações que fizeram quando ingressaram no Curso e em redações feitas ao final do Curso. Embora se observem muitos erros de forma e de grafia, seu avanço em relação ao que apresentavam quando de seu ingresso, é bastante grande.

Mas, as observações mais significativas foram suas manifestações no encontro que mantivemos com o objetivo específico de subsidiar essa pesquisa e que aconteceu seis meses depois de terem concluído o Curso. Numa conversa informal, foi pedido a cada um dos egressos que falassem sobre como avaliavam a influência da formação que receberam em aspectos como a sua compreensão de mundo, das coisas e das pessoas; seu crescimento profissional; sua forma de se relacionar com os outros; sua forma de se ver e de se posicionar em diferentes grupos – trabalho, família etc. Num segundo momento, a intenção era conduzir a conversa de maneira a abordar temas como a situação política do país, a redução da maioria penal, crise migratória mundial, justiça, igualdade, preconceito, dentre outros. Acabamos tratando apenas da questão política brasileira, em

função do limite do tempo que dispúnhamos para a conversa (que não foi pouco – em torno de três horas).

O objetivo foi provocar manifestações que indicassem mudanças na sua compreensão de mundo, na sua forma de se ver e de se posicionar no contexto social, bem como averiguar mudanças positivas na sua qualificação como profissionais da construção civil. Considerei que esses são importantes indicadores da autonomia do sujeito já que parecem garantir a “capacidade de tomar decisões enquanto ser, ou grupo racional e consciente” (CATTANI, 2000, p. 147)

Nessa conversa, suas falas foram ao encontro do que eu buscava na pesquisa. Por um lado, todos os egressos afirmaram ter mudado substancialmente a maneira como se veem e como se colocam no mundo. Exemplificaram com situações reais como eram antes e como são depois do Curso: com autoestima muito mais elevada, reconhecendo-se como cidadãos detentores de direitos, capazes de ver e avaliar na sociedade e nas relações cotidianas coisas que antes não percebiam, cientes de sua capacidade de aprender e com muito maior facilidade para se manifestar.

Estão transcritas a seguir algumas de suas manifestações a partir da pergunta sobre se viam mudanças na sua forma de ver o mundo, seus valores e seus objetivos de vida.

Aluno 1

[Depois de ter passado pelo Curso] eu senti assim que houve uma mudança nos valores. Eu conseguia tirar proveito de muitas palestras com os professores. Dar valor a outras coisas que antes eu não dava, coisas que passavam despercebidas. Por exemplo, eu me pronunciar, eu acho que eu senti uma boa diferença. Como eu disse, tu dá valor a outras coisas. Do meio ambiente, por exemplo. Tu já pensa, quando tu vai fazer algo que vai causar problema pra cima do outro. (...) E é assim, respeito às pessoas, tu vai aprendendo.

Aluno 8

Falando sobre isso [a mudança na maneira de se colocar em público] eu lembrei do ... [aluno 6]. Todo mundo aqui, né, deve lembrar como ele era no começo, nas aulas [calado]. Agora, ele é o primeiro a falar.

Aluno 6

É. Pra mim, claro que houve uma mudança. Lá na obra mesmo eu e o ... [aluno 3] estamos sempre brincando e lá no outro serviço também.

Aluno 2

Antes, a gente era condicionado a ser mandado: faz assim e a gente fazia. Agora, a gente sabe por que fazer e o que fazer. Pode questionar: oh, isso não é assim, eu acho que é assim. Falar de igual pra igual. E as palavras também. (...) Às vezes a gente ficava meio, sei lá, inseguro. Falavam, e a gente não entendia. Às vezes, a gente sabia o que era, mas não se pronunciava. Depois do tempo que a gente ficou aqui, o que eles [as outras pessoas] falam eu entendo já, direto.

O aluno 2 também fez um relato significativo com relação à mudança na sua compreensão sobre o que os circunda, suas relações e sua forma de se colocar diante dos outros. Disse ele

Tem uma história que até pode ser engraçada. Mas em que eu fiz diferente. Quando a minha filha mais velha era pequena, uma vez ela tava mal nas prova e não queria estudar, dizia que não aprendia. Eu fiquei brabo com ela e até bati nela. Depois, ela chorou e eu chorei junto. Porque me dei conta que nem eu sabia o que ela tava estudando, não tinha ninguém pra ajuda e batê não ia adianta nada. Mas bati. Me arrependi, mas bati. Agora, as gêmeas estão aprendendo a ler [o aluno têm filhas gêmeas de 7 anos]. Aí a professora delas me chamou pra dizer que tinha uma com problema, que não aprendia, custava muito pra ler. Peguei as duas e fui ver: uma lia tudo, mas correndo. Se a gente perguntar o que ela leu, ela não sabe dizer. A outra, lê bem devagarinho, palavra por palavra. Mas ela presta atenção em tudo, sabe tudo o que leu. E ainda quer saber o que é isso e o que é aquilo. Ah, fiquei brabo. Fui lá falar com a professora. Como é que ela não se deu conta disso? Mas eu, agora, fico de olho.

Quando a conversa foi conduzida para a situação política do país, algumas de suas manifestações estão transcritas a seguir.

Aluno 3

Eu vejo o país de outra maneira, professora. (...) Mas eu acho assim: o país tá nessa crise, mas não vamos culpar a Presidenta que tá lá. Isso ia acontecer na mão de um ou na mão de outro. Estavam metendo a mão a longo prazo. Só que caiu na mão de quem? De quem tá lá.

Aluno 7

A tendência [com o aumento da inflação] é aumentar imposto e tudo, automaticamente ... Vai chegar uma hora que o pequeno [contratante] vai ter que parar a obra e aí, para o pedreiro também. Vai chegar a hora que vai ter que saber vender teu produto. Quem fica, vai ter que dialogar, saber fazer preço, ... Vai ter que conversar com o cliente, por que tá dando aquele preço, qual é a garantia que tu dá. Do jeito que tá, não vai demorar muito tempo.

Aluno 2

Eu já vejo um pouco mais além. Lá [na ferragem onde trabalha] a gente vende pra 30, 60 e 90, às vezes 30 e 40, dias, né? E se tem inflação tu não pode, tem que vender a vista sempre. Porque no outro dia vai tá mais caro. E aí ou tu recebe naquele dia ou tu não vende.

Aluno 1

Por que botar os mesmos políticos lá, como nós demos exemplos aí, vários? Voltaram pra mídia de novo pelo mesmo motivo [corrupção] e eu acho que o povo tem que se conscientizar tanto nas eleições municipais, como estadual, federal. Tem que se conscientizar que tem que mudar. (...) Político despreparado; artista não devia ser político, nem jogador de futebol....

Aluno 8

Não é só na política, em outras áreas também. A ... [rede de comunicações A] tem sempre as mesmas notícias. Agora mesmo, a gente sabe, a Zelotes. É bem maior o roubo do que a lava a jato. Por que não se fala? Tá envolvido, a ... [rede de comunicação B], a ...[rede de comunicações A], tá envolvida a ...[empresa X]. São coisas que não se comenta porque não são do interesse dessa mídia que tá presente. “É imparcial”. A gente sabe que não é imparcial. (...) a gente tem a vantagem hoje de ter internet. Muitas das agências de notícias não têm o porte dessas grandes mídias, mas elas procuram colocar um outro olhar sobre esta notícia que tá aí.

Aluno 1

Talvez até as pessoas não leiam, não olhem [as “mídias de pequeno porte”] por não ser tão forte, e acham que aquela notícia não procede, é manipulada....

Aluno 3

A função da mídia é fazer com que o pequeno não aprenda a votar.

Aluno 7

Como é que o ... [político A] não vai se eleger se ele é dono de uma repetidora da ... [rede de comunicação A] no estado dele?

Percebe-se, através desses trechos do diálogo que se estabeleceu sobre o tema, que o grupo tem um conjunto razoável de informações sobre o contexto político nacional e que faz reflexões sobre ele, além de construir projeções sobre possibilidades e consequências futuras que são pertinentes, mesmo que, em alguns momentos, superficiais.

Outro tema proposto foi sobre os ganhos que o Curso proporcionou à sua qualificação profissional. Sobre esse aspecto, todos também exaltaram o quanto cresceram profissionalmente, referindo-se não só a conhecimentos específicos, como à forma como passaram a se posicionar diante de patrões e subalternos e à diferença que faz saber “o porquê das coisas” e poder questionar e discutir sobre materiais, técnicas e processos de trabalho, coisa que não ousavam ou não se importavam em fazer antes de sua passagem pelo Curso.

Aluno 2

Assim, oh, eu faço pré-moldado, o que a gente aprendeu aqui, né, direto. E aí, antes, eu não me preocupava muito. O engenheiro se preocupava e eu fazia. O engenheiro falava e eu fazia. É pra colocar tanto de brita, vamos colocar. Mas agora, depois do curso, a gente sabe por que tem que colocar aquilo ali. Aí, aquilo que eu não me preocupava antes, agora eu tô me preocupando, porque o pessoal que tá ajudando ali [trabalhadores que estão sob sua coordenação] eu tenho que me preocupar com eles, pra sair certo. Porque se dá alguma coisa errada, trincar alguma coisa, aí, já viu, vai tudo perdido...

Eu chego na obra e já sei, já tenho noção de toda obra. O que vai ser, já olho a planta, se tá faltando, ... acho que ali não vai dar, ou vai dar, vai ser bom e aí o mestre ou engenheiro, às vezes pergunta: o que tu estás fazendo? Eu trabalho na ferragem e faço e coloco postes. Tu não quer

vir trabalhar conosco? Não, por enquanto não, tá bom. Mas, mais adiante, vai fluir. Eu não sei se é o meu caso ou o caso de vocês [dirigindo-se aos colegas]. Mas a gente foi condicionado, desde que a gente entrou neste ramo de obra, a só ouvir, a gente ouve fácil. A gente é pró-ativo, mas ouve fácil. E aí, depois que a gente faz o curso, a gente já sabe por que tá fazendo, o que vai sair depois daquilo ali. Se o pessoal tá fazendo estaca, eu já chego e pergunto: quantos metros tu tá fazendo aí? Tantos metros. Eu já sei que tantos mil quilos vai pra cima. E aí, um terreno bom, o cara fazendo uma estaca de 5 metros. Mas, pra que isso aí? Já sei que não precisa ... Às vezes, o terreno ruim, já chego na obra e digo: olha, já fiz sondagem. Aqui, tá muito funda, né? Já chego falando de igual pra igual. Bom, muito bom. O curso me fez abrir horizontes. Não tem o que reclamar, de nada mesmo. Até assim ó, até lá na ferragem mesmo, às vezes eu vou no balcão e o cliente pede alguma coisa e eu sei...

Aluno 3

O curso também foi muito bom porque aprimorou mais a teoria e a prática. A gente enxerga mais, aprende a fazer melhor as coisas, busca mais aprendizado. Então, tem muitas coisas que eu antes não sabia e que hoje eu sei. Sei por que e sei fazer, antes sabia fazer “brutal”. Hoje, a gente sabe o porquê tá fazendo e procura aprimorar cada vez mais. Tem que chegar numa mesa e discutir de igual pra igual, o porquê está assim, porque não tá. Se não dá pra fazer de outra maneira...

Aluno 7

Com o conhecimento que eu tive no curso ampliou mais meus horizontes, meus conhecimentos, bem mais avançados... Tô trabalhando com um arquiteto. Tá fluindo, como se diz, aqueles anos de curso, tá fluindo. (...) Uma coisa que eu não fazia, era pesquisar material. Hoje eu já vou na pesquisa. Uma das coisas que o Curso me ensinou: olhar, ver os esforços dos materiais, ver como é aplicado. Era uma coisa que eu não fazia antes. Hoje, tu já procura produtos mais avançados. (...) Hoje, com o conhecimento, tu vai propor materiais, ferramentas que fazem produzir mais rápido e com mais qualidade no serviço.

Quanto às questões que solicitei que respondessem por escrito (ANEXO VIII), não variaram daquilo que já tinham externado nesse encontro que mantivemos. Reforçaram a importância do Curso para sua profissionalização, suas escolhas e sua maneira de se colocar no mundo e melhor compreendê-lo. A maioria afirmou que a remuneração por seu trabalho aumentou em função de sua melhor qualificação como profissionais. Em especial, todos reforçaram a satisfação pela forma como foram acolhidos ou tratados ao longo do Curso. O aluno 1, que algumas vezes esteve por desistir em função das dificuldades para compatibilizar trabalho e estudo escreveu:

A amizade que fiz com os professores e alunos muitas vezes me emocionou. A dedicação de cada palestrante e de cada professor, passando para mim seus conhecimentos e tentando fazer com que eu acreditasse na minha capacidade e que nunca é tarde para recomeçar.

Isso tudo ao longo do Curso eu sempre valorizei e admirei. A cada mestre que eu conheci, eu agradeço.

O aluno 6 diz ter passado a pensar diferente sobre a função da escola porque “na questão da escola, eu não esperava que iam dar atenção ao nosso Curso, por ser PROEJA. Mas com o decorrer do curso, mudei a minha opinião.”

Com relação à questão que perguntava se percebiam mudanças na sua forma de se relacionar com outras pessoas, o aluno 3 respondeu que “mudou, porque aprendi a não aceitar as coisas como elas são. Quero saber por que e participar quando me convém, dando palpite seja lá do que for”.

Dos instrumentos propostos especificamente para subsidiar essa pesquisa, dois foram compostos por questões que precisavam ser respondidas por escrito. Dessa forma, pude verificar, também, seu desenvolvimento na expressão escrita. Como já mencionado antes, este foi um dos aspectos que, numa análise superficial, pareciam indicar que não tínhamos atingido os objetivos que o Curso propunha. Durante o transcorrer do Curso ficaram evidentes os problemas na escrita da maioria dos alunos concluintes, o que confirmei nas suas respostas a essas questões. E isso parecia não condizer com a condição de técnicos de nível médio. Nessas questões pude perceber, também, que alguns apresentavam dificuldade de interpretar as perguntas.

Outro fato que reforçou suas dificuldades com a escrita está relacionado à elaboração do relatório final de estágio, que é condição para receberem o diploma do Curso. Este relatório deve versar sobre qualquer atividade que tenham desempenhado e que seja pertinente à competência de técnico de nível médio, o que não se constitui em dificuldade para a maioria deles. Sabedoras de suas dificuldades com a escrita, a coordenadora do Curso e a professora de Português se dispuseram a auxiliá-los, marcando diversos encontros posteriores à conclusão do Curso, em que procuraram orientá-los nessa redação. Mesmo assim, doze meses depois, somente um deles apresentou o relatório de estágio.

No entanto, comparando com sua escrita quando ingressaram no Curso, pude perceber que haviam avançado muito e que esse era o avanço possível frente às suas condições de partida nesse processo.

O que concluí, é que cada um avançou para além do que trazia e na medida das suas possibilidades. Como contraponto, transcrevo a seguir o que escreveu a aluna 5, em

resposta à questão que solicitava que indicassem aprendizados significativos para eles ao longo do Curso. Em sua resposta, além da redação correta, ela demonstra ter compreendido parte da essência daquilo que buscamos construir com os alunos:

Constatai que o saber é uma troca de experiências, e isso se percebe em todas as aulas, de todas as matérias, mesmo que a gente já traga o aprendizado da vida e consiga transferi-lo para as aulas. Isso se faz observando, não como é feito, pois isso a gente já sabe, mas sim, por que é feito.

Outro registro que considero de grande significado para a compreensão sobre o quanto os alunos conseguiram avançar em relação à condição que traziam quando de seu ingresso no Curso é o que trago no ANEXO X. Trata-se de uma cópia da resposta do aluno 9 à questão que pedia para que indicassem em torno de dez aprendizados desenvolvidos ao longo do Curso e que consideravam mais significativos para sua formação. No verso da folha entregue pelo aluno, havia um roteiro em que ele provavelmente se baseou para responder à questão, e que também consta no referido anexo. Considero de grande valor o que nele consta não só pela relação de aprendizados que ele apresenta, mas também, pela forma da escrita – que o próprio aluno considera como um dos seus aprendizados importantes – e pelo método em sua organização. Penso ser importante ressaltar que esse aluno, quando preencheu o questionário referido, tinha 50 anos e, quando ingressou no Curso estava afastado da escola há mais de 30 anos.

Ainda, penso ser importante ressaltar a qualidade dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que desenvolveram e apresentaram para colegas e professores. Ao longo de um semestre, prepararam seus TCC's, sob orientação da professora de Técnicas de Restauro (tema sob o qual versaram todos) e da professora de Português. Todos os alunos fizeram apresentação individual, em programa de apresentação informatizado, do trabalho entregue também por escrito e todos tiveram sua qualidade reconhecida pela própria professora e pelos demais que os assistiram. Nas respostas do questionário à questão que pedia que relacionassem os aprendizados mais importantes, a maioria fez referência às aulas de Práticas de Restauro e ao trabalho de sua professora. Presumo que, neste caso, a qualidade da orientação que receberam fez muita diferença. E, presumo também, que esta seja uma demonstração de que o atendimento diferenciado e “no tempo” deles, faz com que os resultados da aprendizagem também sejam diferenciados.

No que concerne ao conjunto das observações e das análises que dele resultaram, penso que o fato de considerar justificável que alunos com lacunas em sua formação possam ser certificados como técnicos de nível médio não significa aderir à ideia de que,

como eles partiram de uma condição menos privilegiada, devamos, simplesmente, rebaixar os critérios para que eles sejam considerados como suficientemente qualificados. Dessa forma simplista, estaria desconsiderando sua condição de potencialmente capazes e assumindo uma postura paternalista e equivocadamente protecionista. Considero que aquilo que foi observado deve ser analisado de forma criteriosa e, na medida do possível, levando em consideração o conjunto de variáveis que compõem esse processo e que compõem, muito provavelmente, aqueles que forem semelhantes a ele.

Nesse sentido, considero que é importante reconhecer que o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações vem proporcionando aos seus alunos o melhor possível – tanto com relação às possibilidades deles, quanto às próprias possibilidades de desenvolvimento do Curso. Essas são as condições reais e é com elas que vimos trabalhando. Seguramente a formação que foi possível lhes oferecer é muitas vezes melhor do que a maioria daquelas disponíveis em qualquer outra instituição escolar. Também, creio poder afirmar, possibilitou que eles avançassem muito na construção da sua autonomia e da sua emancipação como sujeitos sociais, e reais.

Mas, ao mesmo tempo, essa análise permitiu perceber que muitas das “insuficiências” que eles apresentam devem-se mais aos equívocos e às lacunas no processo formativo que desenvolvemos do que às próprias condições desfavoráveis dos alunos. E, nesse sentido, a análise feita também mostrou que podemos avançar.

Prova disso é que o novo curso de Edificações PROEJA foi planejado de forma que, no primeiro ano, haja o resgate de conhecimentos da formação básica, especialmente de Português, Matemática e Informática, mesmo que isso implique em reduzir tempos destinados a outras áreas do conhecimento. Por sua vez, na área técnica, haverá um cuidado especial com conhecimentos que, necessariamente, qualificam a atuação profissional de técnicos com o perfil que está sendo pretendido aos egressos do novo curso.

Por seu turno, a identificação de dificuldades dos gestores e dos professores para o atendimento às demandas do Curso abre caminhos na busca de sua superação.

Mas, considero também ser importante trazer à análise o fato de que, quando se busca atender a alunos que historicamente foram excluídos do sistema escolar, é preciso atentar para todos os fatores aí envolvidos. Não há dúvidas de que, na escola, abandono e repetência têm relação direta com origem social e, conseqüentemente, com injustiça social. A partir dessa constatação, quando se buscam possibilidades de resgatar o acesso à Educação que foi negado a esses sujeitos, é dada atenção especial às suas características

específicas. O que indicam as pesquisas e se comprova na experiência é que deve partir-se do pressuposto de que todos são potencialmente capazes e, portanto, têm plenas condições de aprender. Com essa compreensão, se fazem necessárias adequações metodológicas que levam em conta diversos fatores: o pouco tempo disponível para estudo extraclasse, as deficiências que esses alunos apresentam na formação básica, a faixa etária mais elevada, o cansaço e a baixa assiduidade característica de alunos trabalhadores.

Considero, no entanto, que é preciso agregar outro fator que pode aparecer em muitos casos e nem sempre é adequadamente compreendido: as dificuldades, reais, de muitos desses sujeitos – natas ou adquiridas – nos processos de apreensão do conhecimento. Ou seja, as dificuldades que muitos apresentam para apreender. Acompanhando de forma mais próxima o cotidiano desses alunos creio poder afirmar que muitos deles apresentam dificuldades cognitivas em índices acima da média do que se encontra entre alunos com idade e série regular e que estão para além daquelas provocadas pela formação básica deficiente, da idade avançada ou do tempo longo afastados da escola. Penso que isso seja compreensível a partir de dois fatores: primeiro, pela grande possibilidade de que pequenos problemas comuns na infância – como timidez, dificuldades de dicção, de visão, inadequações na aparência – possam não ter sido adequadamente considerados em suas experiências escolares anteriores, criando bloqueios na sua relação com a escola e, muitas vezes, cunhando-lhes a pecha de incapazes de aprender. Sabe-se bem, isso gera barreiras difíceis de serem transpostas que acabam permanecendo vida afora. E situações desse tipo são muito prováveis, quando se pensa que esses alunos tiveram pouco ou nenhum apoio familiar em suas tentativas de escolarização que, por sua vez, se deu em escolas públicas com pouquíssimas possibilidades de tratarem adequadamente situações dessa natureza. Nesse contexto, se alunos com pequenas dificuldades têm uma grande possibilidade de não conseguirem avançar, alunos com dificuldades maiores – como discalculia, dislexia ou outras situações dessa ordem – têm uma possibilidade ainda maior de não conseguirem dar continuidade aos seus estudos.

Se agregarmos a esses, o fato de que têm maior probabilidade de êxito em processos de escolarização aqueles alunos que, mesmo sendo oriundos das camadas sem privilégios, apresentam um conjunto de características que facilitam sua adequação aos processos de escolarização tradicionais – os mais “inteligentes”, com maior capacidade de memorização, de adequação à disciplina, entre outras características – concentram-se

no público que hoje compõe a EJA um número muito grande de alunos com sérias limitações cognitivas. Isso, porque muitos daqueles melhor dotados intelectualmente acabam conseguindo avançar na sua escolarização, apesar das desvantagens sócio-econômicas.

E isso precisa ser levado em conta, caso a caso, quando se trabalha com esse público. É preciso, portanto, que o professor tenha sensibilidade para reconhecer a condição de cada aluno. Não que essa seja uma premissa diferente do que exige a docência em outros grupos. Mas aqui, pelas razões que aponte, os índices de alunos com dificuldades costumam ser maiores, o que impõe atenção redobrada sobre os limites e as possibilidades de cada um e os critérios para avaliar o êxito do processo formativo.

Uma fala do gestor A, a seguir transcrita, de certa forma, aborda essa questão, talvez deixando transparecer alguma dificuldade em reconhecer essas variáveis. Mesmo assim, parece perceber qual é o objetivo maior.

Me lembro que uma das coisas que a gente ficava muito amedrontado [quando de sua experiência com o PROEJA] era que uns professores achavam que os alunos não tinham condições de aprender qualquer coisa. Dividiam [os alunos] entre os que podem e os que não podem. E eu tentava dizer que todos podem. E uns diziam que não, isso não é pra todos, é pra alguns. E isso (...) foi tão forte que às vezes eu fico pensando... (...) Eu acreditava que tudo era para todos. (...) Não, hoje eu vejo que no tempo em que a gente quer, nem tudo é pra todos. Algumas coisas são num tempo diferente. E, algumas, são diferentes. (...) E aí, como é que a gente resolve isso? Qual é a parte que cabe à educação, o que nos cabe? Por que, também, não vou resolver os problemas do mundo... Mas, o que cabe à educação pra tentar diminuir as tensões, diminuir essa desigualdade e construir um mundo sustentável, numa perspectiva planetária, em que essas pessoas sejam felizes? Acho que essa é a concepção. Que elas encontrem um estado, não digo de felicidade, mas de satisfação com a própria vida.

Talvez seja esse o critério e essa a “medida”: no tempo e na possibilidade de cada um, contribuir para a máxima felicidade de todos.

E com essa compreensão é que penso ser preciso muito cuidado quando se constroem propostas de formação profissional, como a do Curso em análise. É preciso estar atento para que, respaldando todas as possibilidades que os alunos da EJA apresentam, respeitem-se seus limites, sob pena de expô-los a mais um fracasso ou, no outro sentido, a uma formação que pouco ou nada lhes acrescente para a constituição de uma autonomia efetiva.

E foi essa compreensão que nos orientou quando construímos a proposta desse Curso. Ao delimitá-la ao conhecimento atinente ao trabalho no canteiro de obras e dirigi-

la, especificamente, a trabalhadores que já dominavam parte desse conhecimento, “encurtamos caminho”, liberando tempo para resgatar os conhecimentos que eles não traziam. E, ao valorizarmos como indispensável no processo, o conhecimento que os alunos já traziam, passamos a dispor de uma ferramenta a mais para derrubar barreiras que porventura lhes constrangesse ou cerceasse sua aproximação a processos formativos na escola, pois o seu conhecimento e, portanto, a sua história e eles mesmos, estavam sendo reconhecidos como importantes.

Sobretudo, penso que validar os resultados do Curso a partir das análises que venho trazendo não significa desconhecer ou relegar seus problemas a um segundo plano. Significa, isto sim, reconhecer que seus resultados têm sido o possível diante das variáveis que nele interagem. Tanto que a proposta que o sucede está sendo qualificada a partir dessa avaliação.

Como reconhecimento maior das possibilidades de multiplicação das consequências de propostas como essa em espaços muitas vezes não lembrados, transcrevo a seguir a fala do aluno 02 quando, no encontro já mencionado, falou sobre as consequências do Curso na sua vida.

E outra coisa, também. O quadro, aquele ali [o quadro de formatura], lá em casa, olha, fez um sucesso. Assim, oh, minhas filhas querem se formar. A minha outra filha maior entrou pra faculdade agora. E o guri que fazê cursinho. Então, parece que a gente é a flecha e depois os outros vêm tudo atrás. Antes, era viver hoje e conseguir pra amanhã. Mas agora, a gente pensa mais além. Olha: vamos estudar. Vamos conseguir. E é melhor, melhorou bastante, bah ,é claro.

Concluindo a análise das manifestações de professores, gestores e alunos sobre a proposta do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, parece fundamental reforçar que nele há, no mínimo, três proposições contra-hegemônicas: a busca pelo efetivo desenvolvimento de um projeto pedagógico emancipatório, a formação integrada e o atendimento a um público historicamente excluído da escola. Portanto, é uma proposta que, de saída, exige esforço redobrado para avançar, somente se considerados os aspectos que compõem o projeto hegemônico e que são contrapostos por ela. Ao mesmo tempo, há um conjunto de condicionantes que vão desde políticas públicas e de governo, passam pelo contexto interno do IFSUL e chegam às pessoas que o compõem – alunos, professores e gestores – que também interferem sobremaneira nos seus resultados.

Portanto, para que a proposta permaneça e se qualifique, considero indispensável a identificação dos obstáculos a transpor, sua origem e suas articulações.

As análises apresentadas aqui têm já contribuído com esse objetivo, pois, na medida em que vêm sendo discutidas com professores, gestores e alunos, vão subsidiando a permanente revisão da proposta. E é esse o objetivo maior da presente pesquisa: contribuir para o aprimoramento dessa e de outras propostas semelhantes a ela, na medida em que, a partir das categorias de análise utilizadas e da abertura a outras possibilidades explicativas, tem sido possível desvelar muito do que não é perceptível quando a mirada se atém só no que “parece ser”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: BUSCANDO ENCURTAR O PERCURSO DA TRAVESSIA

Penso ter deixado claro que os resultados dessa pesquisa, bem como sua construção são, para mim, subsídios a um objetivo maior, qual seja, o de contribuir, mesmo que minimamente, para o avanço de nossa sociedade a um patamar de maior justiça e igualdade social. Portanto, componho o grupo daqueles para quem “o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação” (STRECK, p. 9. 2006).

Ao mesmo tempo, considero importante salientar como me vejo como pesquisadora: não me considero uma pesquisadora clássica – se é que essa concepção existe. O que quero dizer é que nunca pretendi ir à raiz de conceitos, teorias, concepções; revê-las, revertê-las ou subvertê-las. Admiro quem o faça e, mais ainda, dependo dos resultados desse trabalho. Observando minha trajetória, concluo que sempre busquei me apropriar das conclusões destes, a quem chamo de pesquisadores clássicos, para compreender o mundo em que me movimento e, aí sim, ajudar a revê-lo, revertê-lo ou subvertê-lo, de acordo com os princípios e os objetivos que eu acredito que possam trazer ao maior número possível de pessoas a possibilidade de “bem viver”.

Sou pesquisadora, mas na medida em que busco compreender a realidade que me envolve, contrapondo-a ao conhecimento construído por muitos sobre as relações humanas, suas características e suas consequências, com o objetivo de colaborar com a transformação dessa realidade para patamares de maior bem estar para a maioria das pessoas.

Creio, portanto, que pelo que apresentei ao longo desse trabalho, esteja claro que essa investigação está intrinsecamente marcada pela relação entre minha experiência social e seu caráter pessoal, em uma articulação singular e complexa da dimensão cultural/institucional. É referência fundamental o vínculo que tenho com o objeto pesquisado e as minhas vivências e percepções, embasadas no referencial teórico que sustenta as análises que faço e em minha *práxis* docente. Dessa forma, torna-se indissociável a análise da realidade social estudada com elementos subjetivos e objetivos que permeiam a prática docente e de pesquisadora.

Penso, como Larrosa (2004, p. 17), que “es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido. Es en una trama como articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa”.

Para melhor compreender, então, o que me impulsiona, fui atrás de referências na minha história. E, no convite para minha formatura em Arquitetura, encontrei:

“Um dia, todos se reunirão fora de casa,
para a festa da vida.
Formas, cores e sons,
para o banquete da existência.
Não haverá ódios, nem preconceitos, nem medos.
Por enquanto, vamos preparar os espaços.”

Na dissertação de Mestrado, penso que avancei um pouco mais, quando indico que passei a compreender que ações com os objetivos que sempre me propus perseguir precisavam ser construídas no coletivo; e que equívocos e tropeços fazem parte da caminhada. Lá, escrevi mais ou menos o que segue:

Uma vez ouvi: uma andorinha só não faz verão.
Mas (pensei): se esta andorinha for capaz de passar a outras andorinhas sua ânsia
e sua esperança em encontrar lugares mais cálidos,
e se essas outras passarem este sentimento a outras mais,
provavelmente não encontrem verão neste ano, nem no outro.
Mas, dependendo da rapidez com que conseguirem transmitir a muitas outras
aquilo que ainda é um sonho,
nesse mesmo tempo, terão alcançado o verão.
Mesmo que muitas tenham ficado pelo caminho,
mesmo que muitas não estejam mais com o bando,
mesmo que outras tantas tenham tentado persuadi-las de que este é um sonho impossível.
As que persistirem, certamente alcançarão o verão.
Pela força, pela coragem, pela perseverança, (pelo amparo), que só em bando poderão alcançar.

Assim como outros me mostraram que é possível sonhar o sonho de um lugar melhor,
que este trabalho seja capaz de levar outros mais a sonharmos juntos.
Assim, mais rápido, o que hoje parece sonho, passará a ser real.

E ainda:

Dedico
Aos meus alunos, de ontem, de hoje e de amanhã
Razão maior do meu empenho em colaborar na construção de uma educação que os
considere como iguais que são, e que seja capaz de transmitir-lhes conhecimento,
discernimento, autonomia. Mais do que isto: uma educação baseada na solidariedade, no
respeito entre as pessoas e no respeito pelo mundo em que vivemos.
Às Sandras, Alcindos e Andrés
A quem não consegui oferecer mais do que o meu empenho para que,
com outros iguais a eles, aconteça diferente.

Hoje, quinze anos depois, dedico este estudo ao Alexandre, à Dulce, ao Flávio,
ao Glênio, ao Ilário, ao Marailton, ao Paulo e ao Sérgio. Eles são só oito, mas com eles

foi diferente... Hoje, participo de outros projetos, que foram para além do Câmpus Pelotas e da sua Coordenadoria de Edificações. Muitas pessoas têm passado por eles, e algumas têm permanecido – alunos, professores, gestores, servidores com outras funções. Em muitas situações e espaços, outras pessoas, de alguma forma e sob algum aspecto, foram sensibilizadas por esses projetos. Andorinhas – poucas, é verdade – mas que, mesmo em pequenos bandos, vamos conseguindo avançar na busca por lugares mais cálidos.

Portanto, essa pesquisa é um trecho a mais numa trajetória construída a partir da minha determinação em contribuir para o que sempre pensei possível para as pessoas: viver bem consigo mesmas e com o que as rodeia. Não sei de onde vem essa certeza; talvez um sentimento atávico de tempos imemoriais, onde antepassados tenham tido esse privilégio. Muito provavelmente, mesma origem de outro sentimento que me move e também me acompanha desde sempre: a esperança.

É assim que percebo o que antecede essa pesquisa, seu desenvolvimento e o que vem acontecendo também em paralelo e a partir dela. Tudo o que fiz na atividade profissional, que se entrecruza com a história da minha vida fora dela, tem servido de referência e de motor na busca, também, do que pesquiso.

E esses anos de pesquisa participante não me levaram a mudar de rumo. Pelo contrário: fortaleceram a certeza de que, no caminho para a transformação social, emancipação, autonomia e consciência crítica desenvolvidas por seus agentes são fundamentais. Confirmaram também que, para construí-las junto ao maior número de pessoas, é indispensável usar-se todos os espaços sociais e que, dentre os mais promissores, está a escola pública. Reafirmei, dessa forma, o que já havia tomado de outros autores, mas que, em algum momento desse estudo, cheguei a duvidar. Dentre esses autores, Lia Tiriba, que tratando da formação dos trabalhadores, diz que

A escola é um local onde os trabalhadores tentam – ainda que a duras penas – sistematizar e articular o saber científico ao saber adquirido no processo produtivo (e, felizmente, ela não tem conseguido reproduzir a “qualidade total” apregoada pelos “homens de negócios”). TIRIBA, 2001, P. 361) Grifos da autora.

Portanto, esse tempo de atenção redobrada fortaleceu em mim a esperança – motora da caminhada. Da mesma forma, permitiu que me aproximasse de outras pessoas que, num processo menos ou mais completo de construção da própria consciência crítica, reforçaram a certeza sobre a importância da força do coletivo, desde que conhecedor do rumo e do destino para o qual se segue juntos.

Ao longo da trajetória docente, trabalhei em diversos cursos e modalidades, voltados para públicos também diversos. Mas, quando iniciei este estudo, o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações era o ponto mais adiante que eu tinha alcançado nesse percurso, basicamente em função de três características: 1º- tem um projeto pedagógico que, construído numa perspectiva emancipatória, contou com um grupo de professores – mesmo que pequeno – que buscou, efetivamente, tornar concretos os seus objetivos; 2º- Suas práticas foram orientadas pela busca da desfragmentação do saber, procurando alcançar, nos limites que seu contexto possibilita, a integração dos conhecimentos; 3º- está direcionado ao público da EJA, mais especificamente a um grupo com escolaridade anterior muito precária.

Penso que esse conjunto de características o coloca numa condição triplamente contra-hegemônica tornando-o mais rico como objeto de análise, já que possibilitou trazer à discussão variáveis que nem sempre se apresentam juntas em estudos sobre propostas educativas construídas em perspectivas similares. Ao mesmo tempo, reforçou o potencial explicativo de categorias que historicamente vêm sendo usadas nesse campo, que contrapostas a relações concretas, comprovei que continuam iluminando sua compreensão.

A tese que defendo é a de que processos escolares podem colaborar para que avancemos a uma organização social onde a referência seja o bem estar da maioria das pessoas, e não apenas de uns poucos, desde que esses processos contribuam para a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos. Isso, por considerar serem essas duas as características indispensáveis para que as pessoas possam fazer escolhas conscientes. E por acreditar, baseada nos referências que sustentam minha compreensão, que a construção e manutenção de um novo tipo de organização social depende, fundamentalmente, da consciência dos que dela participam sobre a pertinência dos seus objetivos. Mas, para que a formação escolar possa contribuir nesse processo, é necessário que se constitua como ação contrária ao projeto capitalista hegemônico.

Portanto, os conceitos chave que embasaram essa análise – alguns deles, categorias analíticas – foram, em primeiro lugar, autonomia, emancipação e consciência crítica. Mas, muitos outros a atravessaram. Dentre eles, hegemonia, reprodução, resistência, contradição, ciência, poder, bem viver, tecnologia.

Sabia, em função das muitas pesquisas nessa área, que há inúmeros limites para a concretização de propostas educativas que pretendam a integração dos conhecimentos, assim como de propostas voltadas à EJA ou aos alunos oriundos das camadas sociais sem

privilégios. E que seus resultados, muitas vezes, ficam aquém dos esforços empreendidos para sua implementação, além de apresentarem grande dificuldade de permanecerem no tempo.

Minha trajetória docente é toda ela desenvolvida na área da Educação Profissional, onde a concepção de trabalho como princípio educativo fica mais evidenciada. Trouxe, portanto, à análise um curso dessa área que tem, também por isso, características mais fortes quanto à sua condição de proposta educativa contra-hegemônica. Mas que, ao mesmo tempo, apresenta uma série de avanços sobre os limites anteriormente referidos. Dentre estes avanços, estão o projeto pedagógico construído numa perspectiva emancipatória, a infraestrutura adequada, professores com bons salários e, na maioria, pós-graduados, políticas de governo que não o cerceiam, apoio institucional, identidade dos alunos com a área profissional proposta. Pensava que, com todas essas vantagens, o Curso poderia avançar para além dos resultados obtidos por outras iniciativas que não dispõem desses condicionantes favoráveis.

Em dado momento, cheguei a pensar que este avanço não estava acontecendo e que minha tese não se confirmaria, ao menos no caso estudado. O aprofundamento nas análises, no entanto, provou que a proposta, nesse contexto e para esse grupo de alunos, havia, sim, contribuído em seu processo de emancipação. Mas, que os resultados precisavam ser avaliados a partir das condições de origem desses sujeitos.

Passei, então, a compreender que, quando se trata de pessoas historicamente excluídas de benesses sociais e marcadas pelas consequências dessa exclusão, via de regra, há um conjunto maior de barreiras a ultrapassar até alcançar o desenvolvimento da consciência crítica. Mas é ela que lhes permitirá a emancipação da qual decorrerá sua autonomia frente ao mundo e às escolhas que ele nos impõe. Esta constatação fez ver que tratá-los como iguais não é suficiente. Retomando Boaventura Santos (2000, p. 246), é preciso garantir-lhes os direitos que lhes são devidos, mas disponibilizá-los em conformidade com suas diferenças.

Isso traz à reflexão, inclusive, os condicionantes envolvidos quando se planeja o desenho de ofertas de formação profissional para públicos com histórico de exclusão, exploração, submissão. Essa reflexão é referendada pela fala do gestor A, quando disse, a esse respeito: “Hoje eu vejo que no tempo em que a gente quer, nem tudo é pra todos. Algumas coisas são num tempo diferente. E, algumas, são diferentes” (p. 174 desse trabalho). E é o que trago na p. 175 “Talvez seja esse o critério e essa a “medida”: no tempo e na possibilidade de cada um, contribuir para a máxima felicidade de todos”.

Frente aos depoimentos dos próprios alunos egressos do Curso, pude comprovar que o avanço é grande e positivamente significativo, na medida em que eles passam a entender as relações sociais com muito mais propriedade e a dominar conhecimentos antes fora de seu alcance. A partir da apropriação de novos saberes, passam a construir possibilidades profissionais e de relações com outras pessoas, que dificilmente teriam acesso em outro espaço, que não a escola. Comprovei ainda que essa visão diferenciada de mundo e esses conhecimentos tornam-se mais próximos daqueles com que eles se relacionam – família, colegas de trabalho etc. – o que também é um ganho no caminho à transformação social.

No entanto, mesmo que haja resultados positivos no processo analisado, é preciso atentar para os muitos obstáculos, que confirmam a necessidade de empenhar-se um grande esforço para que se alcancem esses resultados. Diante deles, a perseverança – talvez, aqui traduzida como *resistência* – se faz fundamental. O processo que envolveu a tentativa de inclusão do Curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é um exemplo. Ainda no nível da macropolítica, o retrocesso que significou o quase abandono do PROEJA pelo governo federal, substituindo-o pelo PRONATEC, é outro exemplo, com todas as consequências já trazidas à análise. Mesmo a frustração diante dos altos índices de evasão, poderia se constituir em obstáculo aparentemente intransponível. No nível “micro”, as barreiras a vencer também não são poucas. Os resultados aparentemente insuficientes, a pouca participação de professores diante de demandas que lhes custariam quase nada atenderem, mas que seriam de grande valia para o Curso, o pouco suporte institucional à proposta, sem dúvida dificultam o processo.

Talvez, o mais desanimador seja constatar que duas reivindicações históricas, inclusive do movimento sindical da área da educação, agregam pouco ao processo. Falo da formação docente em nível de graduação e pós-graduação e da infraestrutura física, incluindo aí os salários dos professores. Sei o quão cuidadosa precisa ser uma afirmação dessa natureza. Não quero dizer com ela que não deva continuar-se demandando junto ao estado brasileiro salários justos e formação acadêmica aos professores e infraestrutura adequada nas escolas de qualquer nível. Mas o que me parece, a partir dessa pesquisa, é que essas são, no máximo, pré-condições que facilitam as práticas educativas necessárias à formação emancipatória, mas não são suficientes.

É certo que os resultados obtidos com o grupo de compõem a primeira turma de concluintes do Curso estão aquém do que gostaríamos e, mais do que isso, aquém do que vejo possível alcançar-se. Nas análises apresentadas se observam mudanças que apenas

se aproximam da formação omnilateral, com indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. (Ramos, 2008).

No entanto, a força do coletivo impôs-se frente à força do projeto hegemônico e um novo projeto de curso foi construído buscando avançar para além do que o Curso em Execução, Conservação e Restauro conseguiu alcançar. Mesmo que esse coletivo seja composto por pessoas com pouca compreensão de contexto, baixa qualificação para desenvolver adequadamente a proposta ou, mesmo, com inadequações na formação em suas áreas de conhecimento ou mesmo na própria formação básica. E parece estar aqui aquilo que, seguramente, faz a grande diferença: a força do coletivo.

Reitero que pude comprovar que o alcance de resultados positivos no processo educativo é facilitado quando há o atendimento das condições básicas de infraestrutura e apoio antes citados. Mas, reforço, eles não são suficientes: para que se avance mais e num tempo menor é necessário, principalmente, que os agentes escolares também desenvolvam a consciência que permitirá sua própria emancipação. E, aí sim, estaremos mais próximo do que chamei de “círculo virtuoso”. Nele, a proposta educativa emancipatória demanda professores emancipados que passam a contribuir para a construção da emancipação dos alunos e quando, invertidas as variáveis, os resultados positivos permanecem.

No contraponto, trago o exemplo do que vem acontecendo na constituição da EFASUL. Comprova-se aí que o trabalho desenvolvido por um coletivo composto por pessoas com autonomia e politicamente emancipadas (resultado do desenvolvimento da sua consciência crítica) passa a trazer resultados positivos muito melhores, mesmo sem que haja as mínimas condições materiais garantidas.

Como produto desse estudo também reforcei a compreensão de que, para entender ações – e omissões – dos agentes participantes do processo formativo, assim como construir estratégias para a contraposição a hábitos, conceitos, valores, expectativas e discursos que trazem introjetados desde sempre, se faz necessário compreender a origem dessas manifestações e suas possibilidades de superação. É preciso, portanto, conhecer o projeto hegemônico, seus objetivos, seus pressupostos, suas estratégias. Mas, só isto, também não basta: é preciso também reconhecer ações e reações que têm origem em outros campos e outros espaços.

O conhecimento de como se estrutura o discurso hegemônico nos permite compreender, por exemplo, as razões que levam um professor engajado na proposta e

disposto a contribuir para seu êxito afirmar que um dos problemas do Curso é seu baixo nível de exigência. Ou o fato de os alunos sentirem-se prejudicados porque colegas recebem avaliação expressa em mesmos valores que os seus quando, a seu critério, acham que “sabem mais” do que o colega.

Mas, seriam essas as mesmas razões que levam gestores a relegarem ações de suporte à proposta a um segundo plano, mesmo reconhecendo sua pertinência? Ou professores disputarem carga horária para a “sua” disciplina? Ou ainda, não perceberem que a importância dos conhecimentos que compõem a formação básica é proporcional à sua importância para a construção da vida dos alunos e, não a uma pretensa hierarquia prévia que estabelece valores diferentes para os conhecimentos?

Respostas a essas perguntas passam, seguramente, pela compreensão sobre *hegemonia* e sobre a força do projeto hegemônico nas relações sociais. É o seu entendimento como capacidade de direção cultural e ideológica “apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que elas venham a se constituir em interesse geral” (CURY, 1989, 48) que permite entender e justificar que os próprios sujeitos classificados em “melhores e piores” demandem critérios classificatórios que os diferencie e os habilite a se submeterem à exploração pelo sistema.

Mas há também outros variáveis que passam pela compreensão das relações de poder – inclusive advindo do domínio sobre o conhecimento –, que passam pela compreensão sobre como acontecem relações interpessoais, sobre a influência das práticas sociais do nosso tempo, dentre outras que já elenquei. E relegá-las a um segundo plano pode inviabilizar ações de resistência e de avanço na direção da superação do capitalismo.

E é compreendendo esses condicionantes que se torna possível proporem-se estratégias para sua superação. Só que, para isso, se faz necessário que aqueles que já têm desenvolvida a *consciência crítica*, assumam efetivamente seu papel como *intelectuais orgânicos*. E, para tal, é preciso identificar-se, verdadeiramente, com aqueles sem privilégios, nesse sistema injusto e desigual. Prova disso, é o papel que um grupo pequeno temos desempenhado nos diversos processos de formação emancipatória que vimos desenvolvendo. Alguns desses, começaram com o EMA e persistiram em ofertar formação diferenciada àquele público, através do PROEJA. Outros, perseguiram possibilidades de formação integrada como travessia ao tempo/espaço em que a formação integral seja possível. Éramos menos de meia dúzia, mas, seguramente, identificados com

“a classe dos que vivem do trabalho” e dispostos a contribuir com o fim das injustiças que lhes são impostas. Próximo de dez anos depois, temos um curso PROEJA fortalecido e com proposta pedagógica renovada a partir das experiências anteriores. Temos constituída uma disciplina de Autogestão que impulsionou a tentativa de organização de uma cooperativa. Outro câmpus do IFSUL demonstra interesse em desenvolver curso no PROEJA na mesma perspectiva que o Curso em análise. Mais além, essas experiências têm servido, em outros espaços, como parte das referências à constituição da EFASUL e das Especializações Técnicas na ETEC. Impossível negar que há avanços; não no tempo nem no ritmo que gostaríamos; mas no tempo que tem sido possível.

Considero ser importante ressaltar, também, a função reservada à escola no atual projeto hegemônico capitalista, especialmente, a partir da compreensão de seu papel, não só para a manutenção da sociedade de classes e da estrutura socioeconômica capitalista, como da *reprodução* do discurso que a sustenta (BOURDIEU, 1975). Agentes dos processos escolares – alunos, e também, professores e gestores – como já disse antes, têm introjetados princípios e objetivos do sistema capitalista. Implementar uma proposta educativa que vá de encontro a um conjunto de concepções e práticas já cristalizadas, requer, portanto, que a maioria desenvolva a *consciência crítica* anunciada por Freire (2008). E desenvolvê-la demanda um processo que não é simples, um tempo que não é curto e um esforço que não é pequeno.

Ao mesmo tempo, a compreensão da categoria *contradição* precisa estar presente na análise, não só dos movimentos dos sujeitos, como das próprias situações que vão aparecendo no transcorrer de um processo contra-hegemônico. É a compreensão dessa categoria que permite entender, por exemplo, a negativa dos professores em atuar com a EJA ou com formação integrada, sucedida pelo gosto manifesto por eles em trabalhar com essas propostas depois que percebem o quanto elas proporcionam de retorno e satisfação pelo trabalho realizado.

Sobre este aspecto, é indispensável construir-se possibilidades em que os próprios professores percebam a necessidade de formarem-se, também eles, nesse processo. Esse processo demanda o desenvolvimento da consciência crítica, que permite a libertação das amarras resultantes da cooptação pelo discurso hegemônico. Avança para a construção de relações de partilha e cooperação em substituição a relações de disputa por poder e evidência e pela constituição de novas concepções sobre formação humana (e, dentro dela, a escolarizada) e torna-se condição *sine qua non* a sua consolidação.

Reafirmo, ainda, que a análise feita a partir dessas categorias certamente indica que há avanços nos resultados do processo formativo em análise, desde que observadas as condições de origem, não só dos alunos, como dos professores e dos próprios processos escolares históricos.

Penso que a observação, a análise e a busca cuidadosa pela compreensão de todo processo, respaldadas pela fundamentação teórica que as sustenta, mostraram que nele há múltiplos condicionantes e que seus resultados não podem ser classificados de forma simplista em “êxito e fracasso”, “avanço e retrocesso”, “perdas e ganhos”.

É importante ressaltar, também, que o que venho trazendo está referenciado a uma situação específica, ou seja, o “caso” do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. É certo que ele se desenvolve no contexto macroestrutural comum àqueles com quem têm identidade: a Educação Profissional, o sistema de ensino e a própria organização social brasileira, o PROEJA, a condição de ser desenvolvido em uma unidade da rede federal de ensino, assim como, a formação de seus professores e o perfil dos alunos da EJA. No entanto, há especificidades que o diferenciam, exatamente por ser constituído por um grupo de pessoas com características singulares, em coordenadorias e num Câmpus com uma história particular, numa região com especificidades importantes e para um público com características também diferenciadas.

Atentando para essa ressalva, trago aqui o registro pormenorizado de todas as análises que fiz também na expectativa de que possam ser úteis em outros espaços. Até porque, desde muito, utilizo os resultados do trabalho de outros pesquisadores para qualificar meu trabalho.

Por isso, penso ser positiva a indicação objetiva do que considero que precisemos assegurar, desenvolver ou implementar no novo curso Edificações PROEJA e que, resguardadas as diferenças de cada situação, pode ser transposto a outras propostas construídas na mesma perspectiva.

Observo que vivemos um tempo onde há quase ojeriza ao que muitos identificam como “receita pronta” àquilo que possa ser prescrito a processos de ensino. Sabemos que a origem dessa aversão está nos muitos “manuais”, “cartilhas”, “metodologias a seguir” que povoaram as práticas escolares tradicionais. Mas, com os cuidados adequados, penso que as indicações a seguir podem ser úteis como sugestões a serem levadas em conta. Dentre elas:

- Infraestrutura básica, como já dito, não é suficiente, mas ajuda no processo e precisa ser permanentemente demandada. Nela incluem-se: espaços e material didático

adequados, salários justos aos professores; suporte organizacional e administrativo adequado que inclui, dentre outros, acesso facilitado de alunos e professores a informações que sejam de seu interesse e sistemas eficientes de registros escolares; espaços/tempos para formação dos professores, discussões coletivas, planejamento e avaliação do processo pedagógico, no mínimo, semanalmente. E, especialmente em instituições maiores e de gestão mais complexa, é preciso atenção permanente para conferir se essas condições estão sendo asseguradas e utilizadas. Ao mesmo tempo, é necessário planejamento e requisição nos tempos certos, definidos pela gestão para fazê-los, além de atenção permanente sobre seu atendimento adequado.

- Formação continuada dos professores, que inclua, principalmente, o trabalho coletivo de planejamento e avaliação do processo pedagógico. Além dele: oficinas, palestras, visitas técnicas, intercâmbio com agentes de propostas com mesma perspectiva de formação escolar e material de referência para desenvolvimento de planos de curso, projetos e planos de aula.

- Demandas regulares e sistemáticas aos gestores e demais agentes da instituição, partindo-se sempre da compreensão sobre seus limites para avaliação do que é demandado, e buscando-se estratégias para apresentar-lhes – e comprovar-lhes – sua pertinência.

- Diante de dificuldade para manutenção de um quadro permanente de docente, buscar, no mínimo, a constituição de um núcleo estruturante formado por professores efetivos e identificados com a proposta (mencionado por um dos gestores entrevistados) como estratégia para manter a coesão da proposta e do próprio grupo.

- No caso da Educação Profissional, construir propostas de curso identificadas com públicos específicos e que considerem efetivamente, inclusive no processo formativo, os conhecimentos que os alunos trazem.

- Realizar processos seletivos adequados às características do público pretendido.

- Manter espaços específicos de participação dos alunos, dando-se especial atenção às suas demandas.

- Construir processos avaliativos que contribuam com o processo formativo e que sejam adequados às diferentes pré-condições dos alunos.

- Com o objetivo de reduzir a exigência de tempo dos alunos na escola, buscar alternativas de distribuição de carga horária que possibilitem a redução dos tempos escolares, reduzindo o número de dias que o aluno tenha que ir à escola e/ou a duração dos turnos escolares. Isso é possível através de pesquisas/estudos orientados e

desenvolvidos extraclasse, da concentração de atividades com maior carga horária em dias específicos, por exemplo, alguns sábados e da redução dos tempos de férias escolares.

Há, ainda, um aspecto sob o qual não tratei ao longo dessa pesquisa, mas que considero interessante abordar e que é específico à Educação Profissional. Diz respeito à constituição de itinerários formativos, prévios e posteriores a cursos técnicos integrados de nível médio, que vejo como facilitadores (quando prévios) e complementares (quando posteriores) ao processo formativo. Esses cursos, voltados a uma qualificação específica – no caso da construção civil, por exemplo, de pedreiro, encanador, ceramista etc. – podem ser ofertados dentro da FIC (Formação Inicial e Continuada) ou, quando posteriores, serem, ou FIC's ou Especializações Técnicas, podendo ser abertos à comunidade. Penso que, além de se constituírem como uma oferta a mais de formação profissional, podem abrir canais de interlocução da instituição com a comunidade, passando a ser divulgadores da proposta de formação profissional de nível técnico. Quando posteriores à formação técnica, passam a ser, também, um elo de ligação do aluno egresso com a instituição, além de espaço de atualização profissional e, ao mesmo tempo, espaço para resgatar conhecimentos não apreendidos. Dessa forma, desde que também constituídos numa perspectiva de formação integrada e não apenas como um “treinamento” para atender necessidades do mercado, abre-se um espaço complementar à formação principal do processo formativo, nesse caso, os cursos técnicos integrados de nível médio.

Penso que essa possa ser uma dentre muitas alternativas que precisam ser pensadas e implementadas para que se ultrapassem os limites que os alunos com o perfil do Curso em análise trazem.

Por fim, concluo que é preciso, sim, disputar, também na escola, espaço para a construção de um projeto de superação do capitalismo. Isso porque, mesmo que não seja possível alcançar-se em plenitude a formação de sujeitos autônomos e emancipados, já é uma grande conquista criar condições para que essa construção se inicie. Não só pelo que isto implica na vida dos educandos como, também, pelo que acrescenta nas concepções e práticas dos demais agentes envolvidos – especialmente, professores.

Confirmo, também, que processos educacionais que pretendam contribuir para a superação do sistema capitalista terão êxito na mesma medida em que contarem com a superação da *consciência ingênua*, a construção da *consciência crítica* ou da *contraconsciência* do maior número possível de seus partícipes. Isso demanda a

permanente explicitação das *contradições* do sistema capitalista que, ao serem desveladas, tornam-se intoleráveis instigando a sua superação (CURY: 1989, p. 30). Mas, enquanto as forças necessárias a essa superação não forem suficientes, é indispensável neutralizar a *reprodução* do discurso hegemônico a partir de ações de *resistência*, como forma, no mínimo, de manter viva a esperança de que “outro mundo é possível”. Mundo onde o *bem viver* para todos seja o objetivo maior.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Nely Wyse. **Para um Pensamento do Sul**. Boletim Técnico do Senac: Rede Educação Profissional. Rio de Janeiro, v. 37, nº 3, set./dez. 2011.
- ADAMS, Telmo, SCHÜTZ, Vitor A., STAUB, Gilmar, MENEZES, Janaína. **Tecnologias digitais e educação: para qual desenvolvimento?** Educação UNISINOS. volume 17, número 1, janeiro • abril 2013 p. 57 a 65
- ADAMS, Thelmo; MORETTI, Cheron Z.; STRECK, Danilo R. De Cartagena à Porto Alegre: notas e reflexões sobre possibilidades de um *quixotismo* participante. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; Eggert, Edla. **Conhecer e Transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: ed. CRV, 2014. p. 349 a 361.
- ALTHUSSER, Louis P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial. 1999. 1ª ed.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARAÚJO, Abelardo Bento, SILVA, Maria Aparecida. Política curricular da Educação Profissional e Tecnológica em três GTs DA ANPEd (2000-2010) In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: avaliação das políticas de currículo – da Educação Básica ao Ensino Superior, 2011, João Pessoa-PB. 5, **Anais...** João Pessoa-PB: UFPB, 2011. p. 3101 – 3120. CD-ROM.
- ARAÚJO, Abelardo Bento. **O Currículo em Foco no Âmbito de um Programa Nacional se Pesquisa sobre Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (2007-2011)**. 2012. 250 f. dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; MARIVAL, Coan. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a

quem? **Boletim Técnico do SENAC**: a revista da Educação Profissional. Rio de Janeiro, v.38, n. 2, mai/ago 2012.

BARBOSA, Gisela Amaral. **A Reforma do Ensino Técnico**: avanço anunciado, retrocesso imposto. Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do Curso de Edificações do CEFET - Pelotas/RS. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BLUM, Sabina Márcia Rosa e ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A reforma da Educação Básica implementada na década de 1990 e o PROEJA: reflexões sobre convergências e divergências. In: SILVA M. R., AMORIM M. L. e VIRIATO E. O. (orgs). **PROEJA: Educação Profissional Integrada à EJA**: entre políticas e práticas. 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

BOCAYUVA, P.C. C. Transição, revolução social socialista e a economia solidária. In: **Revista Proposta**, n. 97. Jun/ago 2003, p. 17 a 27, Rio de Janeiro.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BOWLES, S.; GINTES, H. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência. **Revista Teoria & Educação**, São Paulo, n. 1, p. 93-107, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **A pesquisa participante e a partilha do saber**. São Paulo: Ideias et Letras. 2006.

BRASIL. Ciência, tecnologia e inovação: desafio para a sociedade brasileira - Livro Verde. Silva, Cylon Gonçalves da; Melo, Lúcia Carvalho Pinto de (coordenadores) Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia / Academia Brasileira de Ciências. 2001. Disponível em: http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/859/1/ciencia,%20tecnologia%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o_%20desafios%20para%20a%20sociedade%20brasileira.%20livro%20verde.pdf Acesso em: 20/02/2013.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o [§ 2º do art. 36](#) e os [arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. MEC. SETEC. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/catalogo_web.pdf. Acessado em: 13/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. Saiba mais PROEJA. Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - PROEJACAPES/SETEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com_content&view=article. Acesso em 13/09/2014.

BRASIL. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007.

CATTANI, Antônio. **Trabalho e Autonomia**. Petrópolis: Vozes. 2000. 2ª Ed.

CATTANI, Antônio. **A outra economia**. Porto Alegre, Veraz. 2003.

CATTANI, Antônio et al. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. São Paulo: Ed. Almedina, 2009.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229. 1990.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

CIAVATTA, Maria. **Emancipação: A historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana**. Revista TrabalhoNecessário, ano 12, nº 18/2014.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas: Editora UFPel, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC / UNESCO 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 1999.

- DIAS, Daniela Augusta Guimaraes. **A trajetória de jovens e adultos no PROEJA: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Machado**. 2012. 113 f. dissertação (Mestrado em Política Social.) Universidade Federal Fluminense. Niteroi, 2012.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: o trabalho atual como forma histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarizaao. **Teoria & Educaao**, São Paulo, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ENGUITA, Mariano. F. Reproduao, contradiao, estrutura social e atividade humana na educaao. **Teoria & Educaao**, São Paulo, n. 1, p. 108-133, 1990.
- FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educaao: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educaao, Ciência e Tecnologia do RS: a construao de uma nova institucionalidade**. Dissertaao (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo RS, 2015.
- FISCHER, Maria Clara B. e FRANZOI, Naira Lisboa. **Formaao humana e educaao profissional: diálogos possíveis**. 2011. Mimeo
- FISCHER, Maria Clara B. e TIRIBA, Lia. De olho no conhecimento “encarnado” sobre trabalho associado e autogestão. In: CANÁRIO, Rui e RUMMERT, Sonia (org). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 174-188.
- FORQUIN, J. C. **As abordagens sociológicas do currículo: orientaoes teóricas e perspectivas de pesquisa**. Educaao & Realidade. Porto Alegre, n. 21(1), p. 187-198, jan./jun. 1996.
- FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educaao. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FRANZOI, Naira Lisboa. **O Modelo Japonês e o conhecimento informal do trabalhador no chão de fábrica**. dissertaao (Mestrado em Educaao) Porto Alegre: FAE/UFRGS, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educaao e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.
- FREITAS, Aline Blank e AMARAL, Gisela Lange do. Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações - PROEJA: da concepção á prática. I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas: UFPEL. **Anais** 2012. CDROM
- FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.
- FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e Entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.116, p.619-638, jul-set 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010 a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: 2007. vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010 b, p. 25-41.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998 . p. 25 a 54.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

- GOMES, Fulvio de Moraes **As Epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global**. Revista Páginas de Filosofia, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012
- GONÇALVES, Lucrecia Teresa da Silva. **Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA**. 2011. 93 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2011. 180 f. dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Maquiavel e Notas Sobre o Estado e a Política. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- HESPANHA, Pedro et al. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. São Paulo: Ed. Almedina. 2009.
- IF SUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – Campus Pelotas. **Projeto do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauo de Edificações - forma integrada- modalidade EJA**. Pelotas: AUTOR, 2011.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas: 2006. Vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 2002. Disponível em:

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf . Acessado em: 06/06/2014

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55 a 75.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal. In: **Questões da Nossa Época**; v. 63, São Paulo, Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade**. (A modo de presentación). In: LASSANCE JR., Antonio E.; PEDREIRA, Juçara Santiago. Tecnologias sociais e políticas públicas. In: **Tecnologia social**: uma estratégia para o desenvolvimento. Fundação Banco do Brasil: Rio de Janeiro, 2004.

LEMES, Julieta Borges. **O PROEJA transarte na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de Um Itinerário Formativo**. 2012. 265 F. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antônio (orgs.). **PROEJA Educação Profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. 1 ed.

LIMA, Jacilene Fiuza de. **O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do programa**. 2011. 116 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

LIMA, M. **Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e Diretrizes para o ensino médio e profissional**. LAGEBES-UFES: Vitória, 2011.

LIMA, Marcos Ricardo de. PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: uma crítica na perspectiva marxista. In: **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**. Ano V – Número 11 – 2012

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Seminário: Tecnologia e Educação em Álvaro Vieira Pinto. UNISINOS, 19-20/11/2012.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2010.

- LOTTERMANN, Osmar. **O Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 131 f. dissertação (mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza e outros. **A Questão do Ensino Médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural**. In: KUENZER, Acácia. Zeneida. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 29-51. (Questões da nossa época; v. 63)
- MACHADO, Lucília Regina de Souza e outros. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Revista Trabalho & Educação-NETE/FAE/UFMG**. Belo Horizonte, n. 3, p. 15-34, jan-jun/1998.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.80-95.
- MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARX, Karl. **O Capital**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s. d. Livro Primeiro. vol. I.
- MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto : desafios da integração**. 2011. 187 f. tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília: 2011.
- MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica: 90 anos de história...** Pelotas: Gráfica Universitária UFPEL, 2007.
- MESZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2008. 2ª ed.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.132-138.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, mai/jun/jul/ago 2003: p.156-168.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomáz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORO, Guilherme Andre dal. **Do Trabalho para a Escola: olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola**. 176 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Tecnologi). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

MOURA, Dante Henrique, LIMA FILHO, Domingos Leite e SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. ANPED: 2012. Trabalho encomendado GT 9. Mimeo.

NÓVOA, António (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. 2ªed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luzia Terezinha Baptista. **PROEJA: Um Entre-Lugar na Relação EJA Educação Profissional**. 2011. 93 f. dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário la Salle.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **O Programa Educacional de Jovens e Adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves**. 2011. 75 f. dissertação (mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Góias - campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. 2011. 154 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

PEREIRA, Ruth Malafaia. **As representações dos professores sobre o PROEJA: desafios para formação integrada**. 2012. 104 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional. Vol.1: A consciência ingênua**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005. vol II.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. 12ªed. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1991.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 6ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: **O ensino médio integrado e construções a partir da implantação da Rede Pública Estadual do Paraná**. Secretaria do Estado de Educação/ Superintendência da Educação / Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – PR, 2008. p. 61-77.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 25/01/2013.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação *versus* Cidadania. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDARTE, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon e NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Compreendendo o capitalismo dos países dependentes iluminado pela teoria de Ruy Mauro Marini: pressuposto para a análise de políticas sociais**. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. **Anais...** Campus Cascavel. 2005.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará - campus de Fortaleza**. 154 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. In: **Educação, Trabalho e Saúde, Rio de Janeiro**, EPSJV/FIOCRUZ, v, 1, p. 131-152, 2003a

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v.12 n.34 p. 152-165 jan/abr 2007.

SCOPEL, Edna Graça. **Os olhares acerca do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de jovens e adultos no contexto do Ifes Campus Vitória**. 2012. 190 f. dissertação (Mestrado em Educação) .Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

- SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “Orgânicos” em tempos de Pós-Modernidade**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006 373
- SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - entrevista com Michael Apple. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012.
- SILVA, Mônica Ribeiro da, AMORIM, Mário Lopes, VIRIATO, Edaguimar Orquizas. (orgs.). **PROEJA Educação Profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. 1 ed.
- SILVA, Silvana Vanessa Martins da. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano - Campus Guanambi**. 2012. 112 f. dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- SIMÕES, C. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97- 119.
- SINGER, Paul. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. In: **Estudos Avançados**. vol 18. n.51. São Paulo. mai/ago 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000200001. Acesso em: 08/12/2012
- STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C. R., STRECK, D. R. (orgs). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. São Paulo: Idéias et Letras. 2006. p. 259-276.
- TIRIBA, Lia e FISCHER, Maria Clara Bueno. Formação de jovens trabalhadores associados na produção da vida: questões para debate. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2011, vol. 14, n. 1, pp. 13-29.
- TIRIBA, Lia. **Economia Popular e cultura do trabalho: pedagogias da produção associada**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.
- TIRIBA, Lia et al. Cooperação. In: **Dicionário Internacional da Outra Economia**. São Paulo: Ed. Almedina, 2009.
- TIRIBA, Lia. Processo de Trabalho e Processo Educativo: notas sobre o “período de ouro” da educação de adultos em Portugal. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas,

n.39, p. 104-118, set.2010. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art06_39.pdf.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300011>. Acessado em: 07/09/ 2014.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Chile, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. **Historia de la educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones**. In: Revista Brasileira de Educação nº 0 set/dez. ANPED,1995.

ANEXO I - TESES CONSULTADAS

Teses / dissertações consultadas

As teses e dissertações que compõem essa relação foram consultadas em função de sua identidade com temas, categorias, perspectivas de análise e/ou aspectos abordados nesse estudo, mas nem todas foram usadas como referência ao longo do texto. Optei por anexá-la aqui na expectativa de que possam ser útil a outros pesquisadores

AGUIAR, Gina Maria Porto de. **PROEJA: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos**. 170 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos Decretos N. 2.208/97 e N. 5.154/04**. 2012. 98 f. dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

ARAUJO, Elaine de Jesus Melo. **Evasão no PROEJA: estudo das causas da evasão No Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Maranhão/IFMA, Campus Monte Castelo**. 2012. 119 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

BOMFIM, Joao Claudio de Almeida. **Filosofia da Práxis e Hegemonia: a política nos "Cadernos" de Gramsci**. 2012. 120 f. dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal Fluminense. Niteroi, 2012,

BRAGA, Ocelio Jackson. **Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar**. 2012. 103 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. 2012. 147 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

CORTEZE, Miguelângelo. **As práticas de associação e cooperação no noroeste do Rio Grande Do Sul: um espaço de educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2011.

COSTA, Rita de Cassia de Almeida. **A Política do Proeja e a Integração Curricular: movimentos instituintes na escola.** 300 f. 2011. tese (doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

DIAS, Daniela Augusta Guimaraes. **A trajetória de jovens e adultos no PROEJA: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Machado.** 2012. 113 f. dissertação (Mestrado em Política Social.) Universidade Federal Fluminense. Niteroi, 2012.

DIEDERICHSEN, Francisco Toledo Barros. **Formação profissional na construção civil: experiências em busca da 'desalienação' do trabalho.** 2012. 748 f. dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ESLABAO, Leomar da Costa. **PROEJA: um dispositivo da governamentalidade produzindo posições de sujeito.** 2011. 249 f. tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas.

GONCALVES, Lucrecia Teresa da Silva. **Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA.** 2011. 93 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** 2011. 180 f. dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

GUIMARAES, Nathalia Muylaert Locks. **A possibilidade de uma transformação social em horkheimer: da teoria crítica à crítica da razão instrumental.** 2011. 128 f. dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

INACIO, Maria De Lourdes Secorum. **Disciplina e autonomia: um diálogo entre Kant e Adorno.** 2012. 75 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2012.

LEMES, Julieta Borges. **O PROEJA transiarte na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de Um Itinerário Formativo.** 2012. 265 F. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

LIMA, Jacilene Fiuza de. **O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do programa.** 2011. 116 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

LIMA, Rodrigo da Costa. **A reorganização curricular da Educação Profissional após o Decreto N° 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Araranguá.** 2012. 179 f. dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LOTTERMANN, Osmar. **O Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos.** 2012. 131 f. dissertação (mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LUZ, Gerson Luis da. **Desafios e perspectivas da implantação do PROEJA no IFCSombrio.** 2011. 89 f. dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

MACHADO, Jacqueline Tomen. **Educação Profissional Para Jovens e Adultos no Litoral Paranaense.** 2012. 105 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

MARTINS, Arlana Campos Faria. **Percalços e estratégias de um projeto contra-hegemônico de formação profissional de trabalhadores: um estudo de caso.** 2012. 132 f. dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo horizonte, 2012.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. **Educação Básica e Educação Profissional do Trabalhador Jovem e Adulto: desafios da integração.** 2011. 187 f. tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.

MOREIRA, Celiamar Costa Simoes. **A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho.** 2011. 116 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

MORENO, Sandra Antonielle Garces. **PROEJA: Entre Currículos e Identidades.** 2012. 159 f. dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2012.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência.** 177 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

NOVAES, Francisco Antonio Maciel. **A economia solidária como estratégia para a emancipação humana**. 2012. 126 f. dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Universidade de Taubaté. Taubaté, 2012.

NUNES, Marco Antonio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire**. 2011. 81 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **A evasão no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA ministrado pelo Instituto Federal Espírito Santo - Campus Santa Teresa**. 2011. 118 f. dissertação (mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Luzia Terezinha Baptista. **PROEJA: Um Entre-Lugar na Relação EJA Educação Profissional**. 2011. 93 f. dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário la Salle.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **O Programa Educacional de Jovens e Adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves**. 2011. 75 f. dissertação (mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Góias - campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. 2011. 154 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

PEREIRA, Ruth Malafaia. **As representações dos professores sobre o PROEJA: desafios para formação integrada**. 2012. 104 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino Médio Integrado: formação politécnica como horizonte?** 2012. 259 f. tese (doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.

PORTO, Adriana Maria Nazare De Souza. **A relação entre conteúdo e forma nas políticas de Educação Profissional referenciadas no Projeto de Ensino Médio Integrado**. 2011. 149 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-**

hegemônicas num campo em disputas. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Marcia Silva. **Desafios à construção de uma escola unitária: a implantação do ensino médio integrado à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus de Concórdia.** 2012. 160 f. dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará - campus de Fortaleza.** 154 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2011.

SANTANA, Clecia Rufino de. **Educação Popular em Economia Popular Solidária: a prática educativa de incubadoras de empreendimentos solidários populares.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2011

SCHMIDT, Eliane Maria Loebens. **Ética e Moral na Educação de Jovens e Adultos.** 2011. 219 f. dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul.

SCOPEL, Edna Graca. **Os olhares acerca do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de jovens e adultos no contexto do Ifes Campus Vitória.** 2012. 190 f. dissertação (Mestrado em Educação) .Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SGUAREZI, Sandro Benedito. **Autogestão e Economia Solidária: limites e possibilidades.** 2011. 238 f. tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SILVA, Ana Paula Mendes. **O Curso de Especialização do Proeja no Município de Sousa - PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA.** 2011. 113 f. (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa.

SILVA, Jaci Lima da. **Cenários para um currículo com enfoque ciência, tecnologia e sociedade (cts) para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.** 2011 171 f. tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2011.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. **Gramsci e a crítica à democracia participativa.** 2011. 140 f. dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará.

SILVA, Silvana Vanessa Martins da. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano - Campus Guanambi.** 2012. 112 f. dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral na proposição de escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana.** 2012. 150 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

SYDOW, Bernhard. **Currículo Integrado para o PROEJA.** 2012, 206 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a Educação Profissional.** 2011. 151 f. tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

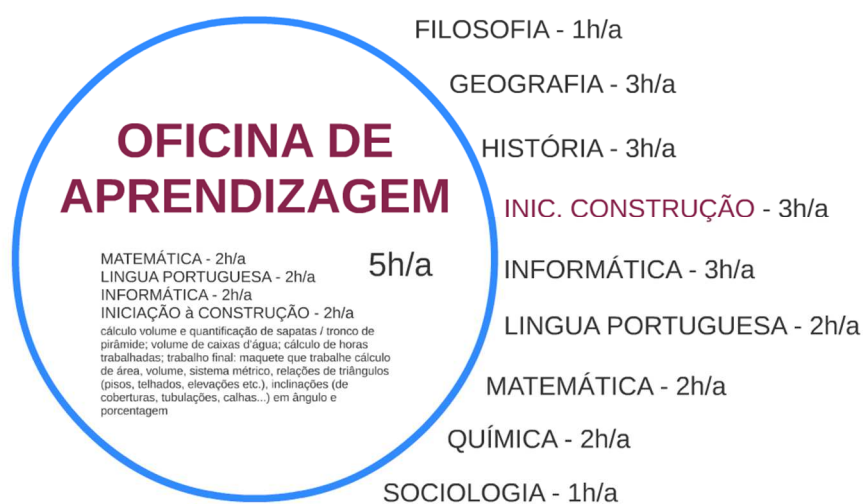
ANEXO II - MATRIZ DO CURSO DE EDIFICAÇÕES PROEJA

Desenho da matriz curricular do Curso de Edificações – PROEJA

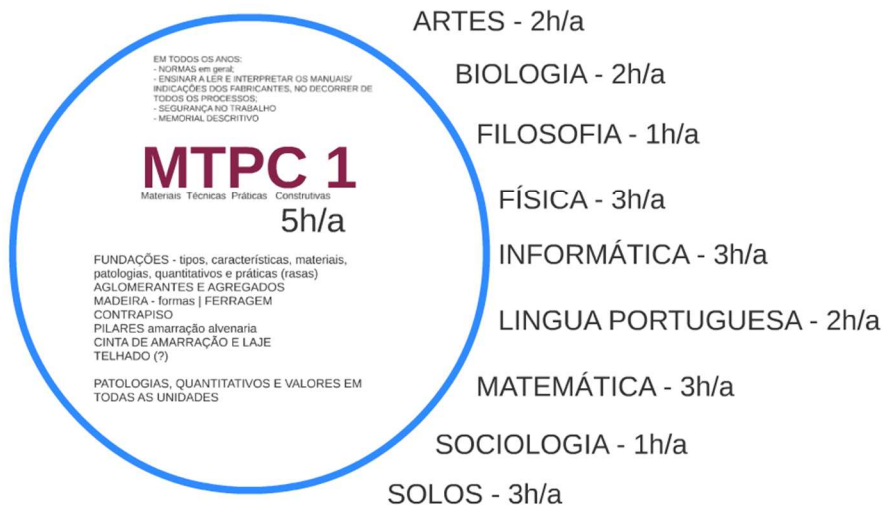
A matriz curricular do novo curso proposto foi pensada de maneira a:

- buscar a máxima possibilidade de integração entre disciplinas e conteúdos, tendo como condutora a intenção de articular os conhecimentos com a formação profissional proposta e com seu sentido para a vida do educando;
- resgatar conteúdos da formação básica dos alunos, especialmente nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática e assegurar a apreensão de conhecimentos básicos de Informática;
- articular teoria e prática nos conhecimentos da formação técnica e deles com a formação geral;
- criar espaços curriculares para o trabalho integrado (Oficinas de Aprendizagem, Seminários Integrados e disciplina de Materiais, Tecnologia e Práticas da Construção).

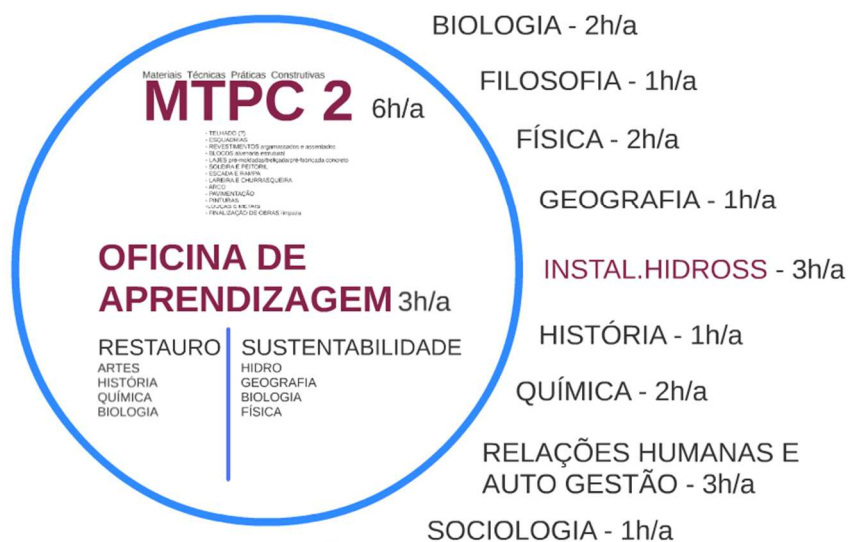
1º ANO



2º ANO



3º ANO



4º ANO



INSTAL.ELÉTRICAS - 2h/a

FILOSOFIA - 1h/a

LINGUA ESTRANGEIRA - 2h/a

LINGUA PORTUGUESA - 2h/a

MATEMÁTICA - 2h/a

PLANEJAMENTO DE OBRAS - 3h/a

SOCIOLOGIA - 1h/a

ANEXO III - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA I DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFSUL

DISCIPLINA: Matemática I

Vigência: a partir de 2014/2

Carga horária total: 60 h

Ementa: Definição dos conjuntos numéricos e intervalos numéricos.

Estabelecimento de relações e aplicações entre os diversos tipos de funções.

Período letivo: 1º semestre

Código: FG13101

CONTEÚDOS

UNIDADE I – Conjuntos Numéricos

1.1 Conjunto dos números

1.1.1 Naturais

1.1.2 Inteiros

1.1.3 Racionais

1.1.4 Irracionais

1.1.5 Reais

1.2 Intervalos

1.2.1 Definição

1.2.2 Representação

1.2.3 Operações

1.3 Coordenadas cartesianas

1.3.1 Sistemas de eixos ortogonais

1.3.2 Produto cartesiano

1.3.3 Relação binária

UNIDADE II – Função

2.1 Definição

2.2 Domínio, contra-domínio e imagem

2.3 Valor numérico

2.4 Zero da função

2.5 Gráficos

2.6 Estudo do sinal da função

2.7 Intervalos de crescimento e decrescimento

2.8 Função composta

2.9 Função injetora, sobrejetora e bijetora

2.10 Função inversa

2.11 Função par e ímpar

UNIDADE III – Função do 1º grau

3.1 Definição

3.2 Gráficos

3.3 Função crescente e decrescente

3.4 Zero de uma função do 1º grau

3.5 Estudo do sinal de uma função do 1º grau

3.6 Construção da lei

3.7 Problemas de aplicação

UNIDADE IV – Função do 2º grau

4.1 Definição

4.2 Gráficos

4.3 Intervalos de crescimento e decrescimento

4.4 Zeros de uma função do 2º grau

4.5 Estudo do sinal de uma função do 2º grau

4.6 Construção da lei

4.7 Problemas de aplicação

UNIDADE V – Funções Definidas por Várias Sentenças

5.1 Gráfico

5.2 Lei

5.3 Problemas de aplicação.

UNIDADE IV – Função do 2º grau

4.1 Definição

4.2 Gráficos

4.3 Intervalos de crescimento e decrescimento

4.4 Zeros de uma função do 2º grau

4.5 Estudo do sinal de uma função do 2º grau

4.6 Construção da lei

4.7 Problemas de aplicação

UNIDADE V – Funções Definidas por Várias Sentenças

5.1 Gráfico

5.2 Lei

5.3 Problemas de aplicação.

ANEXO IV - PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Obs. : os dois programas preveem a mesma carga horária e abordam, basicamente, os mesmos conteúdos

| PROGRAMAS UTILIZADOS POR TODOS OS | | PROGRAMAS PROPOSTOS PARA O | |
|--|------------------------------------|--|-------------------------------|
| Disciplina: Biologia I | | Disciplina: Biologia I | |
| Vigência: a partir de 2012/2 | Período letivo: 1º semestre | Vigência : 2016/1 | PERÍODO LETIVO: 2º Ano |
| Carga horária total: 45 h | Código: FG11101 | Carga horária Total: 60h | Código: |
| Ementa: Características e classificação dos seres vivos, doenças causadas por diferentes microrganismos, células, suas estruturas e formas de divisão, sistemas reprodutores masculino e feminino, gametogênese, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. | | Ementa: Reconhecer os diferentes ecossistemas, as interações dos seres vivos entre si e com o ambiente, ressaltando o impacto das mudanças antrópicas na saúde ambiental e humana. | |
| CURSOS INTEGRADOS DO IFSUL | | CURSO DE EDIFICAÇÕES PROEJA | |
| UNIDADE I – Características Gerais dos Seres Vivos 1.1 Composição química 1.2 Organização 1.3 Nutrição 1.4 Crescimento 1.5 Metabolismo (anabolismo e catabolismo) 1.6 Reprodução e hereditariedade 1.7 Evolução | | UNIDADE 1 – SAÚDE AMBIENTAL 1.1 – Ecossistemas aquáticos e terrestres (reconhecer as características dos ecossistemas associando as diferentes formas de vida e suas adaptações). 1.2 – Teorias Evolutivas (adaptações dos seres vivos ao longo do tempo em seus diferentes ambientes) 1.3 – Sucessão Ecológica (caracterizar ambientes naturais e ambientes com alterações antrópicas). 1.4 – Relações ecológicas (caracterizar e reconhecer como a interferência humana pode altera-las). 1.5 – Cadeias, Teias e Pirâmides ecológicas (fluxo da energia nos ecossistemas). 1.6 – Ciclos biogeoquímicos (ciclo da água e do oxigênio). | |
| UNIDADE II – Classificação dos Seres Vivos 2.1 Origem da classificação biológica 2.2 Características gerais dos Reinos: Monera, Protoctista, Fungi, Plantae, Animalia | | UNIDADE 2 – SAÚDE HUMANA 2.1 – Célula, Tecidos e Sistemas (Características gerais e doenças não infecciosas). 2.2 –Reinos Monera, Protoctista e Fungi, (Características gerais e as principais etiologias causadas ao homem). | |
| UNIDADE III – Doenças e Saúde 3.1 Doenças virais ou viroses 3.2 Doenças causadas por bactérias 3.3 Doenças causadas por protozoários 3.4 Doenças causadas por fungos | | | |
| UNIDADE IV – Citologia Básica 4.1 Conceitos e composição química celular 4.2 Diferenciação celular entre procariotos e eucariotos 4.3 Célula eucariótica animal e vegetal 4.4 Estruturas celulares: membrana plasmática, citoplasma, núcleo 4.5 Transportes através de membrana plasmática (passivos, ativos, endocitose, exocitose) 4.6 Citoplasma: Hialoplasma e organelas citoplasmáticas: retículo endoplasmático liso e rugoso, complexo de Golgi, lisossomos, ribossomos, cloroplastos, centríolos, mitocôndria 4.7 Núcleo celular 4.7.1 Estrutura nuclear de eucariotos: carioteca, nucléolo, cromatina, cariolíofa. 4.7.2 Divisão celular: Mitose e Meiose | | | |
| UNIDADE V – Reprodução Humana 5.1 Sistemas Reprodutores | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------------|---|--------------------------------|--|--------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------|
| <p>5.1.1 Sistemas genital: feminino e masculino 5.1.2 Hormônios sexuais (testosterona, progesterona, estrógeno) e hormônios gonadotróficos (FSH, LH) 5.1.3 Ciclo menstrual e controle hormonal 5.1.4 Gravidez: fecundação, nidação, feto, parto 5.2 Gametogênese 5.2.1 Espermatogênese e ovulogênese 5.2.2 Noções de embriogênese 5.3 Sexualidade 5.3.1 Métodos contraceptivos e Aborto 5.3.2 Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs)</p> | <p>2.3 – Alimentação saudável (proteínas, açúcares, gorduras e sais minerais). 2.4 – Hereditariedade (Grupos sanguíneos e fator Rh).</p> | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" data-bbox="242 600 845 757"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Disciplina: Biologia II</td> </tr> <tr> <td>Vigência : a partir de 2012/2</td> <td>PERÍODO LETIVO: 2º semestre</td> </tr> <tr> <td>Carga horária Total: 30h</td> <td>Código: FG11201</td> </tr> </table> <p>Ementa: A disciplina aborda o conhecimento sistematizado sobre os animais, tanto para identificar padrões no mundo natural como para adquirir informações úteis a um convívio mais harmonioso com outros seres vivos. Enfatiza principais doenças parasitárias e seus aspectos preventivos e possibilita conhecer animais perigosos à saúde humana, ressaltando prováveis vetores de doenças que venham em prejuízo à Saúde Pública. Possibilita o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento de órgãos do corpo humano, reconhecendo-os como necessários para identificar eventuais distúrbios orgânicos e cuidar melhor da própria saúde.</p> <p>UNIDADE I – Zoologia 1.1 Invertebrados 1.1.1 Características gerais dos invertebrados 1.1.2 Invertebrados causadores de doenças 1.1.1.2.1 Plelmintos 1.1.1.2.2 Nematódeos 1.1.1.2.3 Artrópodes venenosos e vetores de doenças 1.2 Vertebrados 1.2.1 Características gerais dos vertebrados. 1.2.2 Histologia animal (tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso) 1.2.3 Noções de fisiologia humana (sistemas digestório, respiratório, circulatório, excretor, de revestimento, esquelético, nervoso, sensorial e hormonal)</p> | Disciplina: Biologia II | | Vigência : a partir de 2012/2 | PERÍODO LETIVO: 2º semestre | Carga horária Total: 30h | Código: FG11201 | <table border="1" data-bbox="877 651 1430 808"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Disciplina: Biologia II</td> </tr> <tr> <td>Vigência : 2016/1</td> <td>PERÍODO LETIVO: 3º Ano</td> </tr> <tr> <td>Carga horária Total: 60h</td> <td>Código:</td> </tr> </table> <p>Ementa: Reconhecer a diversidade vegetal e animal e suas implicações tanto na saúde quanto na doença humana e nas edificações.</p> <p>UNIDADE I – Zoologia 1.1 Invertebrados 1.1.1 Características gerais dos invertebrados 1.1.2 Invertebrados causadores de doenças 1.1.1.2.1 Plelmintos 1.1.1.2.2 Nematódeos 1.1.1.2.3 Artrópodes venenosos e vetores de doenças 1.2 Vertebrados 1.2.1 Características gerais dos vertebrados. 1.2.2 Histologia animal (tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso) 1.2.3 Noções de fisiologia humana (sistemas digestório, respiratório, circulatório, excretor, de revestimento, esquelético, nervoso, sensorial e hormonal)</p> | Disciplina: Biologia II | | Vigência : 2016/1 | PERÍODO LETIVO: 3º Ano | Carga horária Total: 60h | Código: |
| Disciplina: Biologia II | | | | | | | | | | | | | |
| Vigência : a partir de 2012/2 | PERÍODO LETIVO: 2º semestre | | | | | | | | | | | | |
| Carga horária Total: 30h | Código: FG11201 | | | | | | | | | | | | |
| Disciplina: Biologia II | | | | | | | | | | | | | |
| Vigência : 2016/1 | PERÍODO LETIVO: 3º Ano | | | | | | | | | | | | |
| Carga horária Total: 60h | Código: | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" data-bbox="242 1906 845 2024"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Disciplina: Biologia III</td> </tr> <tr> <td>Vigência : a partir de 2014/1</td> <td>PERÍODO LETIVO: 3º Semestre</td> </tr> <tr> <td>Carga horária Total:</td> <td>Código: FG11301</td> </tr> </table> | Disciplina: Biologia III | | Vigência : a partir de 2014/1 | PERÍODO LETIVO: 3º Semestre | Carga horária Total: | Código: FG11301 | | | | | | | |
| Disciplina: Biologia III | | | | | | | | | | | | | |
| Vigência : a partir de 2014/1 | PERÍODO LETIVO: 3º Semestre | | | | | | | | | | | | |
| Carga horária Total: | Código: FG11301 | | | | | | | | | | | | |

| | | |
|--|--|--|
| 45h | | |
| <p>Ementa: Conhecimento dos fundamentos da Ecologia e da importância dos estudos ecológicos para a sobrevivência da humanidade. Compreensão da complexidade e multiplicidade das relações entre os seres vivos e o ambiente, demonstrando o alto grau de interdependência entre os diversos componentes da biosfera. Faculta o estudo dos principais biomas aquáticos e terrestres levando à reflexão sobre a exploração racional dos recursos e preservação dos mesmos. Proporciona o conhecimento das semelhanças e diferenças entre grupos de plantas, facultando a compreensão da importância das mesmas para o grande conjunto de seres vivos. Proporciona reflexão e compreensão sobre os estudos das Leis de Mendel. Possibilita a observação da expressão das características hereditárias e a investigação sobre as novas tecnologias envolvendo a genética atual e a Biotecnologia. Permite a compreensão dos diferentes seguimentos que explicam o processo evolutivo dos seres vivos</p> | | |
| <p>UNIDADE I – Ecologia</p> <p>1.1 Conceitos Básicos.</p> <p>1.2 Biosfera</p> <p>1.2.1 Talassociclo – Características, fatores abióticos e comunidades aquáticas.</p> <p>1.2.2 Limnociclo – Características, província lêntica e província lótica.</p> <p>1.2.3 Epinociclo – Características, grandes biomas terrestres e biomas do Brasil.</p> <p>1.3 Cadeias alimentares</p> <p>1.4 Teias alimentares</p> <p>1.6 Relações ecológicas</p> <p>1.6.1 Harmônicas – colônias, sociedades, mutualismo, protocooperação, comensalismo e inquilinismo.</p> <p>1.6.2 Desarmônicas – competição, predatismo, canibalismo, parasitismo.</p> <p>1.7 Sucessões ecológicas</p> <p>1.7.1 Características, conceitos, etapas (ecese, sere e comunidade clímax).</p> <p>1.7.2 Sucessão primária.</p> <p>1.7.3 Sucessão secundária.</p> <p>UNIDADE II – Botânica</p> <p>2.1 Classificação e características gerais dos vegetais (briófitas, pteridófitas,</p> <p>2.2 Ciclos de vida e sistemas de reprodução dos vegetais.</p> <p>UNIDADE III – Genética</p> <p>3.1 Histórico e conceitos básicos</p> <p>3.2 1ª Lei de Mendel</p> <p>3.3 2ª Lei de Mendel</p> <p>3.4 Noções e Biotecnologia</p> | | |

UNIDADE IV – Evolução

4.1 Evolução celular

4.2 Teorias evolucionistas

ANEXO V - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES

Pelotas, abril de 2015

Colegas

Estamos buscando aprimorar o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos articulada à formação profissional no Câmpus Pelotas do IFSUL. Como sabem, no nosso Câmpus, o único curso que trabalha nessa perspectiva é o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações no qual vocês são ou foram professores.

Apresentamos as questões a seguir com o objetivo de conhecer melhor o perfil profissional de vocês e a avaliação que fazem sobre essa proposta, seu desenvolvimento, seus resultados e alternativas para seu aprimoramento. A intenção é que as respostas de vocês sirvam de referência para que, juntos, planejemos futuras ações que ampliem a qualificação dos professores e auxiliem no planejamento do novo Curso de Edificações-PROEJA.

As questões foram formuladas pela Coordenação e Supervisão Pedagógica do Curso juntamente com a professora Gisela Lange do Amaral que desenvolve pesquisa de doutorado cujo objeto é o Curso em questão. A professora Gisela solicita que aqueles colegas que permitirem a utilização de suas respostas na pesquisa por ela realizada, assinem a autorização anexa pelo que, desde já, agradece.

- 1 Qual é tua trajetória de formação acadêmica (cursos de graduação e de pós-graduação)?
- 2 Tens algum tipo de formação específica para atuar com EJA? E com Educação Profissional?
- 3 Faze uma descrição sucinta sobre como entendes a proposta do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, especialmente com relação a sua justificativa, seus objetivos, os princípios em que se baseia e metodologias que propõe. (Não te preocupes em fazer uma descrição que se identifique com o que consta no projeto do Curso. A intenção é exatamente averiguar como cada professor tem entendido a proposta, independentemente do que consta no seu projeto pedagógico)

- 4** Tiveste outras experiências com EJA? Se responderes que sim, relata quais as semelhanças e quais as diferenças que identificas entre tuas experiências anteriores e a deste Curso?
- 5** Aponta aspectos positivos e aspectos negativos de tua experiência nesse Curso.
- 6** O que entendes por formação integrada e quais os aspectos positivos e negativos que vês nessa proposta?
- 7** Identifica quais as dificuldades que encontras no trabalho com o público de EJA?
- 8** Identifica quais as dificuldades que encontras no trabalho com a formação integrada?
- 9** Assinala as assertivas que correspondem a tua situação/condição, preferencialmente justificando tua resposta:
- gostas de trabalhar com o público de EJA.
 - quando podes escolher, preferes trabalhar com outros públicos. Se respondeste afirmativamente, dize quais públicos preferes trabalhar:
 - integrado regular pós-graduação
 - subsequente Outros. Quais?
 - graduação
- 10** Relaciona quais tuas sugestões para melhorar a qualidade do Curso e o que consideras que deve ser mantido porque agrega qualidade à proposta.
- 11** Indica o que consideras que podemos fazer para que as reuniões semanais tragam mais benefícios ao trabalho no Curso:
- 12** Consideras que seria positivo desenvolver formação/qualificação com o grupo de professores para auxiliá-los no desenvolvimento dessa proposta que articula formação integrada e EJA?
- 13** Caso tenhas respondido afirmativamente, aponta qual ou quais aspectos relativos a essa proposta consideras que necessitam de maior atenção:
- fundamentos sócio-históricos e ético-políticos
 - fundamentos pedagógicos

- () processos de avaliação
- () processos de apreensão do conhecimento
- () psicopedagogia aplicada à EJA
- () evasão e repetência na EJA
- () práticas de formação para jovens e adultos
- () fundamentos e objetivos da formação integrada
- () práticas de formação integrada
- () legislação e normas
- () conteúdos específicos sobre cada área do conhecimento
- () outros aspectos. Quais?

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estás sendo convidado(a) a participar da pesquisa empírica que subsidia tese de doutorado de Gisela Lange do Amaral, desenvolvida junto ao PPGEDU da UNISINOS. A referida tese intitula-se “Educação profissional emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica”. Tem por objetivo, a partir da experiência do Curso em Execução, Conservação e Restauo de Edificações do IFSUL, analisar condicionantes para que processos escolarizados de formação profissional possam contribuir para a construção da emancipação e autonomia dos sujeitos.

Solicita-se resposta às questões anexas, referentes à tua trajetória acadêmica, tua experiência docente e tuas impressões como professor(a) do Curso. Solicita-se, também, tua autorização para uso das mesmas na composição dos dados que comporão a pesquisa mencionada, através de assinatura firmada abaixo e da rubrica a todas as páginas onde constem tuas respostas.

Reitera-se que teu nome ou o material que indique a tua participação nessa pesquisa não serão liberados sem tua permissão nem serás identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

| | | |
|------|-------------------------------|------|
| Nome | Assinatura do Participante | Data |
| Nome | Assinatura da Pesquisadora | Data |

ANEXO VI - PROPOSTA PARA A ANÁLISE COLETIVA DESENVOLVIDA PELOS PROFESSORES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO EM EXECUÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO DE EDIFICAÇÕES

Pelotas, 05/05/2015

Colegas

Estamos dando continuidade ao processo de avaliação do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, iniciado com questões específicas apresentadas no encontro anterior e respondidas individualmente. O objetivo daquelas questões, além de conhecer as impressões dos professores que passaram pelo Curso desde sua implantação em 2011 (e já somos 64 professores!) foi o de desencadear um processo individual de reflexão sobre o Curso e seu contexto. Agora, a intenção é dar início a uma reflexão coletiva. Para isso, propomos a discussão em pequenos grupos sobre o que consta no PPP do Curso como sendo sua justificativa e seus objetivos gerais e específicos, transcritos a seguir. Num encontro posterior, pretendemos que os resultados dessa discussão sejam apresentados e discutidos no grande grupo.

Pedimos que façam a análise parágrafo por parágrafo, indicando sua compreensão sobre o que consta e o que consideram que temos atingido e o que não alcançamos, preferencialmente justificando as respostas.

“3.2 - Justificativa

1. O que se pretende é garantir ao aluno do PROEJA uma formação escolar de nível médio que, articulada aos saberes do trabalho, da cultura e da ciência, possibilite uma compreensão crítica da sociedade na qual ele está inserido. De posse dessa condição, que lhe permitirá uma adequada leitura do mundo, o aluno estará capacitado a interagir na sociedade, articulando conhecimentos humanísticos, técnicos e científicos e promovendo, não só a sua emancipação, como, também, contribuindo para a construção de uma sociedade equânime, onde o bem estar dos sujeitos prescindia a degradação do meio ambiente.

2. A referida proposta pedagógica é diferenciada, também, por tomar a realidade, os saberes e as experiências dos sujeitos jovens e adultos como indicativo para a composição curricular.

3.3 - OBJETIVOS

3.3.1 Objetivos Gerais

3. Assegurar a jovens e adultos, excluídos do sistema formal de educação, uma oportunidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio numa área – a construção civil – reconhecida por possuir grande número de trabalhadores com baixa escolaridade.
4. Desenvolver um projeto pedagógico baseado numa concepção de educação capaz de colaborar na formação de um cidadão crítico, autônomo, com capacidade de ação social e de, a partir de seu trabalho, capacitado a construir sua própria emancipação.

3.3.2 - Objetivos Específicos

5. Formar um profissional legalmente habilitado, com competência para atuar tanto na área de execução de obras novas quanto na de conservação, manutenção predial e restauro do patrimônio edificado;
6. Ampliar o conhecimento técnico, histórico e estético do trabalhador da construção civil, nas áreas acima citadas;
7. Desenvolver o conhecimento específico necessário à atuação como profissional autônomo na área de manutenção predial;
8. Desenvolver o senso crítico referente às teorias e técnicas de restauro;
9. Desenvolver, habilidades pertinentes à formação específica para execução, conservação e restauro de edificações;
10. Ofertar elevação da escolaridade, integrada à formação profissional qualificada, tendo como ponto de partida os conhecimentos que os próprios alunos possuem.
11. Contribuir na formação da cidadania, capacitando os alunos para o exercício pleno de seus direitos e para a inserção autônoma no mundo do trabalho.

12. Desenvolver nos jovens e adultos a capacidade de permanentemente desenvolver aprendizados, nos diversos espaços em que interagem, de modo que sejam capazes de ascender a níveis mais elevados de escolarização.”

**ANEXO VII - QUADRO CONSTRUÍDO PELO GRUPO DE PROFESSORES A
PARTIR DA REFLEXÃO COLETIVA**

| | Excertos da justificativa e objetivos do Projeto pedagógico do Curso | COMPREENSÃO | ATINGID |
|------|---|---|---|
| | <p>“Garantir ao aluno do PROEJA uma formação escolar de nível médio que, articulada aos saberes do trabalho, da cultura e da ciência, possibilite uma compreensão crítica da sociedade na qual ele está inserido. De posse dessa condição, que lhe permitirá uma adequada leitura do mundo, o aluno estará capacitado a interagir na sociedade, articulando conhecimentos humanísticos, técnicos e científicos e promovendo, não só a sua emancipação, como, também, contribuindo para a construção de uma sociedade equânime, onde o bem estar dos sujeitos prescindia a degradação do meio ambiente.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Texto muito erudito em relação à realidade do público alvo (alunos); - Não está claro o que seja “compreensão crítica da sociedade” e “adequada leitura do mundo” | <ul style="list-style-type: none"> - Formação de nível média +/- arti aos saberes da formação técnica |
| | <p>“A proposta pedagógica é diferenciada, também, por tomar a realidade, os saberes e as experiências dos sujeitos jovens e adultos como indicativo para a composição curricular”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Formação integrada voltada ao público de EJA que parte dos saberes que os alunos trazem - Quebra e reconstrução do conhecimento (“evolução”) - deveria ser assim em toda formação escolar | <ul style="list-style-type: none"> - Atendimento alguns professores demandas dos sujeitos - foi feita reestruturação curricular partir de demandas alunos |
| /5/6 | <p>“Formar um profissional legalmente habilitado, com competência para atuar tanto na área de execução de obras novas quanto na de conservação, manutenção predial e restauro do patrimônio edificado”;</p> <p>“Ampliar o conhecimento técnico, histórico e estético do trabalhador da construção civil, nas áreas acima citadas”</p> | | <ul style="list-style-type: none"> - O curso contribuído para q alunos avancem na condição de auto avancem em relação eram quando ingressar |
| | <p>“Assegurar a jovens e adultos, excluídos do sistema formal de educação, uma oportunidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio numa área – a construção civil – reconhecida por possuir grande número de trabalhadores com baixa escolaridade”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O termo “excluído” parece preconceituoso, mas justifica-se como caracterizador do público de EJA | <ul style="list-style-type: none"> - As competências pretendidas têm parcialmente atingidas |

| | Excertos da justificativa e objetivos do Projeto pedagógico do Curso | COMPREENSÃO | ATINGID |
|--|---|---|----------------|
| | <p>Desenvolver um projeto pedagógico baseado numa concepção de educação capaz de colaborar na formação de um cidadão crítico, autônomo, com capacidade de ação social e com capacidade de, a partir de seu trabalho, construir sua própria emancipação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Todo o sujeito traz conhecimentos construídos ao longo da vida e sendo um curso voltado aos trabalhadores da área específica a ampliação fica facilitada; | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | - Vale para toda formação escolar | |
| | Desenvolver o conhecimento específico necessário à atuação como profissional autônomo na área de manutenção predial | - Fica reforçada a compreensão sobre a importância da autonomia para a atuação profissional | |
| | Desenvolver o senso crítico referente às teorias e técnicas de restauro; | | - Parcialmente atingido |
| 0 | Ofertar elevação da escolaridade, integrada à formação profissional qualificada, tendo como ponto de partida os conhecimentos que os próprios alunos possuem. | | - Com relação à formação integrada, e bem além dos demais do Campus, mas distantes de alcançar o objetivo (atingido) |
| 2 | Desenvolver nos jovens e adultos a capacidade de permanentemente desenvolver aprendizados, nos diversos espaços em que interagem, de modo que sejam capazes de ascender a níveis mais elevados de escolarização | | |

-

ANEXO VIII - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO

Pelotas, 09 de setembro de 2015

Caros “afilhados”

Como sabem, estou desenvolvendo pesquisa de doutorado sobre o Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações. Minha intenção é analisar os resultados do Curso para que possamos aprimorá-lo cada vez mais. Nesse sentido, a colaboração de vocês é fundamental. Por isso, peço que respondam às questões a seguir. Se tiverem dúvidas, me liguem: 81282693 / 30285708.

Caso permitam que eu divulgue as respostas de vocês na minha tese ou em outras publicações, peço que assinem abaixo

Um abraço

Questões:

1 - O que aprendesses ou vivenciasses no Curso mudou de alguma forma os critérios que usas para:

a) avaliar o que ouves e vêes na televisão, jornais ou nas conversas com outras pessoas.

Não Sim. Por quê?

b) escolher o que compras e o que consumes.

Não Sim. Por quê?

c) escolher em quais candidatos vais votar.

Não Sim. Por quê?

2 – Mudou alguma coisa na forma como te sentes quando precisas falar em público, falar em grupos com pessoas estranhas, pedir ou dar uma informação.

() Não () Sim. Por quê?

4 - Quanto ao papel das escolas, à relação entre professores e alunos e ao desempenho dos alunos, gostaria de saber o que pensas sobre as questões a seguir.

a) Qual consideravas ser a função das escolas há quatro anos? Continuas pensando da mesma maneira?

() Não () Sim. Por quê?

b) Quando um aluno não consegue acompanhar o que é trazido pelo professor para o trabalho em sala de aula, o que sugeres que seja feito?

c) O que consideras ser o(s) motivo(s) para tantos alunos abandonarem as escolas?

d) E nos cursos voltados para trabalhadores (cursos noturnos, EJA etc) quais são, a teu ver, as causas desses insucessos?

6 - Quanto ao teu trabalho:

a) as atividades que tens desenvolvido são as mesmas ou são diferentes daquelas que realizavas antes do Curso?

b) Se pensas em buscar atividades diferentes das que fazias antes, quais seriam elas? Já procuraste algo com esse objetivo? Se procuraste, quais foram os resultados?

c) Com relação à tua remuneração, há diferença entre o que recebes hoje e o que recebias há quatro anos? Se há diferença, a que tu atribuis? Essa diferença é para mais? Achas que há possibilidades de receberes mais daqui para frente? Por quê?

d) Quanto ao conhecimento que necessitas para desenvolver as atividades que pretendes daqui para frente, consideras que o Curso te ajudou? Tenta lembrar exemplos do que antes não sabias e agora sabes, e que faz diferença no resultado ou na qualidade do teu trabalho?

8 - Qual ou quais situações, experiências ou pessoas (podem ser professores, colegas, palestrantes etc), que mais te marcaram ao longo do Curso ? Por quê?

**ANEXO IX - QUESTÕES SOBRE CONHECIMENTOS BÁSICOS QUE
COMPUSERAM A PESQUISA DE REALIDADE FEITA COM OS ALUNOS NO
PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NO CURSO**

Francisco, filho de seu Onécio, nasceu no dia 20 de junho de 1958. Desde criança aprendeu o ofício do pai que era um excelente pedreiro. Aos 16 anos, Francisco teve de parar seus estudos para ajudar nas despesas da casa. Sua família era grande: além dos seus pais, ele tinha quatro irmãs e um irmão. Francisco aprendeu muitas coisas na sua profissão. Com o tempo, foi se especializando como colocador de revestimentos em paredes e pisos. No início, seu Francisco trabalhou por conta própria. Como sempre foi responsável e habilidoso, em seguida formou uma clientela grande. Passados alguns anos, conseguiu trabalho em uma construtora da cidade como colocador de pisos cerâmicos. Mas, continuou trabalhando por conta própria nos sábados. Nos domingos de manhã ele ficava com sua família; tomava chimarrão com sua mulher, dona Maria, companheira de todos os momentos. À tarde, fazia melhorias em sua casa de cinco cômodos: uma sala, uma cozinha, um banheiro e dois quartos. No ano passado, ele conseguiu trocar o piso da cozinha (de 4m x 4m) e do banheiro (de 3m x 2m) de sua casa. O salário de seu Francisco é de R\$ 1.500,00 por mês, e para fazer a reforma, ele economizou 10% de seu salário, durante 6 meses.

A partir do que leste no texto, responde às perguntas a seguir:

- 1) Quantos filhos tiveram os pais de Francisco?

- 2) Hoje, qual a idade de seu Francisco?

- 3) Quantos anos de trabalho seu Francisco tem desde que precisou parar de estudar?

- 4) A cozinha da casa de seu Francisco mede 4 metros por 4 metros e o banheiro mede 2 metros por 3 metros. Para trocar o piso do banheiro e da cozinha, quantos metros quadrados de piso (exatamente), ele vai usar, sem o acréscimo que se considera, normalmente, para as perdas?

- 5) Seu Francisco fez economias. Quanto ele economizou por mês para fazer a reforma?

- 6) Qual foi o valor total que ele economizou para fazer a reforma?

ANEXO X -RESPOSTAS ALUNO 9

Conforme conversamos, as questões que trego a seguir têm dois objetivos: contribuir para que possam aperfeiçoar o Curso a compor os subsídios à minha tese de doutorado. Desde já, agradeço a contribuição de vocês:

1 - Indica em torno de dez aprendizados desenvolvidos ao longo do Curso que consideres de maior importância para ti, justificando tua indicação (pode ser conhecimentos técnicos ou quaisquer outros): justificativa

- 1º - melhores relacionamentos no trabalho
- 2º - ficar a vontade com prédios históricos
- 3º - não tinha noção de como se restaurava
- 4º - a marcação de obras é muito importante para não sair de nível e não da esquadra
- 5º - propriedade coletiva das meios de produção, todos são sociais, tomada coletiva das decisões, conhecimento compartilhado, divisão igualitária
- 6º - Eu tenho dificuldade de me comunicar em público, por ser bastante tímido
- 7º - Para melhor capacitação profissional é não encontrar dificuldade para fazer meus trabalhos
- 8º - minha letra melhorou bastante e a minha leitura
- 9º - as doenças da construção, levantamento físico e cadastragem e elaboração do projeto e do plano de elevação
- 10º - pedagogias, pesquisas, ocupação de espaços, sociologia, estudos piloto e cinema lírio, trabalhos
- 11º - Embutido conhecimento técnico e qualificação profissional para melhorar financeiramente e profissionalmente.
- 12º - ~~Por~~ foi bastante condutiva e verdade, mas não valei a pena e se pudesse daria outra oportunidade de fazer outro curso eu farei com certeza.

indicação de Aprendizado

- 1º Trabalho em grupo
- 2º conhecimento técnico em restauro
- 3º conhecimento básico em mercção de obra
- 4º Aulas de gestão e cooperativismo economia solidária-
- 5º saber se expressor em publico
- 6º aulas de orçamento e gerenciamento
- 7º comunicação e expressão em português
- 8º Aprendizado e conhecimento de Patologias da construção
- 9 muito importante os aulas praticos no geral
- 10 Para ser um bom profissional tem que estudar e se qualificar sempre