



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rony Pereira Leal

**Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus
impactos laborais**

Rio de Janeiro

2014

Rony Pereira Leal

Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L435	<p>Leal, Rony Pereira. Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais / Rony Pereira Leal. – 2014. 156 f.</p> <p>Orientador: Luiz Antônio Saléh Amado. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Professores – Formação – Nilópolis (RJ) – Teses. 2. Educação de adultos – Nilópolis (RJ) – Teses. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Teses. 4. Ensino integrado – Nilópolis (RJ) – Teses. I. Amado, Luiz Antônio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 371.13(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rony Pereira Leal

Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Formação Humana.

Aprovado em 18 de agosto de 2014.

Banca Examinadora

Profº Dr. Luiz Antônio Saléh Amado (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Deise Mancebo
Instituto de Psicologia – UERJ

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Aos homens e mulheres, que com coragem, paixão e fé, escrevem diariamente a história da educação de jovens e adultos neste país.

AGRADECIMENTOS

Duas foram as mãos que se dedicaram à exaustiva, prazerosa e por vezes angustiante tarefa de tecer este texto. Mas elas nada lograriam de êxito, se não tivessem podido contar com uma série de outras que, de maneira generosa e solidária, construíram uma múltipla e formidável rede em favor desta causa. Da leitura crítica, e por vezes impiedosa, para com as inconsistências teórico–ideológicas ao olhar detalhista para os meandros do texto, do apoio logístico para a viabilização da pesquisa ao suporte emocional, muitas foram as contribuições, o que reforça o caráter coletivo desta ação.

A meus pais, sujeitos da EJA e meus primeiros educadores, por me estimularem a fazer da educação um projeto de vida.

A Lilian Araujo, minha melhor metade, pelos anos de companheirismo e amor incondicional.

A Maycon, Mayara, Miguel e Anny, por reiterarem continuamente minhas esperanças no futuro.

A Kleber Leal, meu irmão favorito, pela alteridade/ complementaridade de uma vida.

Ao meu orientador, Luiz Saléh, pela confiança, cumplicidade e paciência.

A Conceição Gomes, pela apresentação de novas subjetividades.

A Deise Mancebo e Marcia Raposo Lopes, pela participação na banca e pelas relevantes contribuições.

Aos amigos “salesianos”, parceiros de pesquisa em diferentes safras, pelo apoio ao desenvolvimento deste estudo.

Ao Programa de Pós–Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e a todos os seus sujeitos pelas oportunidades de aprendizado.

A Ana Paula Klason, Dulcineia Martins, Fabiana de Pinho, Felipe Vigneron, Liliana Secron, Valéria Bezerra e Yonara Costa, “parceiros no crime”, pela cumplicidade e amizade de sempre.

A Alexandre Franco, Cristina Strufaldi, Gabriel Nascimento, Ivete Auto, Luciana Vidal, Peter Salem Jr., Renata Contador, Rita de Cássia Silveira, Rogério Motta, Sylvio Fadu e Tatiane Gomes (in memoriam) pela necessária mediação corpo–mente.

A todos os educadores do PROEJA FIC no IFRJ, em especial aos docentes do município de Nilópolis, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.

E por fim, mas não menos importante, presto meu tributo a Deus, aoristo pelo qual todas as coisas se fazem possíveis.

Omnia possum in eo qui me confortat. (Epistula ad Philippenses 4:13)

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

LEAL, Rony Pereira. **Formando os formadores**: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais. 2014. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o conjunto de atividades desenvolvidas na Formação de Formadores, oferecida pelo PROEJA Fic entre os anos de 2010 e 2013, no município de Nilópolis. Desta forma, buscou-se considerar as diferentes vinculações docentes ao projeto e seus efeitos de implicação e sobreimplicação com relação às atividades propostas e ao próprio fazer laboral. Adotou-se a utilização de procedimentos metodológicos coadunantes com o campo do institucionalismo, sendo a intervenção realizada através de grupo focal com os professores participantes da Formação. Inicialmente, é desenvolvida uma discussão em torno da atividade laboral nas sociedades contemporâneas, buscando-se evidenciar seu caráter dualista e estratificador. No que tange à atividade docente, evidencia os impactos desta ruptura nos modos de existência destes profissionais. Em seguida, são apresentadas as diferentes concepções de educação profissional e suas interfaces com as políticas relativas à Educação de Jovens e Adultos e a regulamentação dos processos de formação inicial e continuada docente, evidenciando a organização política e social da categoria em torno destas questões. Por fim, são apresentadas as diferentes abordagens de formação docente adotadas no Brasil, suas concepções e sentidos, bem como é analisado o conjunto de atividades da Formação de Formadores, tendo como elementos de análise não apenas os documentos normativos e os registros oficiais, mas, principalmente, o relato dos docentes, materializado através das falas durante os grupos focais e de suas ações/ reações/ subversões ao longo do processo.

Palavras-chave: EJA. PROEJA-Fic. Formação Docente. Ensino Integrado. EPT.

ABSTRACT

LEAL, Rony Pereira. **Educating the educators**: on teachers' building process and its working aspects. 2014. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

THIS RESEARCH has as its goal to analyze the main activities developed in the teaching training program, offered by PROEJA Fic between 2010 and 2013, in the city of Nilópolis. Different paths and links in the project together with its implication effects and over implication in relation to the proposal activities and in its own labor deed were the main focus of this work. Methodological procedures gathered with the intuitionist field were used in this research, in a way that interventions were made throughout the group in focus together with the teachers enrolled in the program. As first step, discussions surrounding the working activities in the modern societies are developed, trying to enhance its dual and stratifying side. In relation to the docents' activities, it enhances how the rupture of these professional existences impacts the teachers. Afterwards the different conceptions of professional education are presented and its interfaces within the policies towards the Adults and young adults education and the regulations of initial teaching formation and continuum teaching formation processes, pointing out the social and political organization surrounding these questions. At the end, different approaches in the docents' formation in Brazil are presented. Their conception and the meaning of the activities of the teachers' formation are analyzed as a whole, and not only official documents and evidences but also the teachers testimony, throughout speeches while in the focus group about their actions /reactions/ subversion during the process are taking into consideration in this paper. The analysis of these implications comes as a highlight throughout the process of this work.

Keywords: EJA. PROEJA–FIC. Teachers formation. Integrated Education. EPT.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de implantação do PROEJA FIC.....	73
Figura 2 – Apresentação do projeto de pesquisa	107
Figura 3 – Sessão do grupo focal (30-11-13).....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Associação de Apoio à Escola
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFMO	Conselho Federal de Mão-de-Obra
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESG	Escola Superior de Guerra
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF	Instituto Federal
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MSI	Manutenção e Suporte em Informática
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSC	Organização Sócio-Comunitária
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRODEM I	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental.
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UNDIMES	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNED	Unidades de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1.	A INVENÇÃO DO TRABALHO	21
1.1	A arqueologia de um conceito	21
1.2	O ócio interdito – sobre a regulamentação do tempo dos homens	22
1.3	Os indesejáveis	24
1.4	A articulação do controle social	25
1.5	A emergência biopolítica dos dispositivos de controle	28
1.6	Mecanismos de poder e ações instituintes: entre o prescrito e o desejável	30
1.7	O trabalho docente e as metamorfoses da instituição escolar	32
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	36
2.1	Histórico e marcos legais	37
2.1.1	<u>Primeiros momentos</u>	37
2.1.2	<u>Educação profissional em tempos de chumbo</u>	42
2.1.3	<u>Novo regime, velhas lutas: políticas e marcos legais</u>	47
2.1.3.1	<u>A Constituição de 88 e a consolidação jurídica da democracia</u>	47
2.1.3.2	<u>A LDB de 96: projetos em disputa</u>	51
2.1.3.3	<u>O governo FHC e a ofensiva neoliberal</u>	54
2.1.3.4	<u>Lula e o governo das utopias mínimas</u>	58
2.2	EJA no Brasil: sobre rupturas e permanências	63
2.2.1	<u>PROEJA/ PROEJA–Fic – novos paradigmas para a educação profissional</u>	68
2.2.1.1	<u>A EJA integrada à educação profissional no IFRJ: primeiros momentos</u>	70
2.2.1.2	<u>PROEJA Fic – uma proposta de integração articulada</u>	72
2.3	[Diário de bordo #1] Focalizando o olhar	76
2.3.1	<u>Sobre metodologias e seus desdobramentos</u>	76
2.3.2	<u>De como as implicações desencadearam a pesquisa</u>	78
3	O LONGO CAMINHO: PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	83
3.1	Formação continuada: aprimoramento ou assujeitamento?	89
3.2	Entre rupturas e permanências, o conhecimento se constrói	95
3.3	Um docente entre iguais	97

3.3.1	<u>Chegadas e partidas</u>	97
3.3.2	[Diário de bordo #2] <u>O grande encontro</u>	101
3.3.3	<u>É caminhando que se faz o caminho</u>	103
3.3.4	<u>Transformar para conhecer: a prática da pesquisa como subversão dos instituídos</u>	104
3.3.5.	<u>Dois cafés e a conta</u>	109
3.3.5.1	Primeira chávena: a celebração do encontro (30-11-13)	111
3.3.5.2	Segunda chávena: a saideira (07-12-13).....	116
3.3.5.3	A conta	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXO A – Fatores de ponderação para cálculo do FUNDEB (2014)	132
	ANEXO B – Distribuição dos recursos do FUNDEB por aluno (2014)	133
	ANEXO C – PROEJA FIC – Oferta de cursos por município	134
	ANEXO D – PROEJA FIC – Oficinas da Qualificação Social	135
	ANEXO E – PROEJA FIC – Oficinas da Formação de Formadores	141
	ANEXO F – PROEJA FIC – Das atribuições	144
	ANEXO G – PROEJA FIC – Normas para elaboração de projeto	145
	ANEXO H – PROEJA FIC – Normas para o TCC	148
	ANEXO I – Roteiro de Questões – Grupo Focal	152

INTRODUÇÃO

(ou As Inconveniências da Amizade ou Triste Experimento em Psicologia Reversa)

AS INDAGAÇÕES

A resposta certa, não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mário Quintana

A possibilidade de se desenvolver um projeto de pesquisa para se pensar a educação brasileira na atualidade, cuja proposta consista em um mergulho reflexivo nas instâncias formativas dos docentes da educação básica e nas próprias práticas acadêmico-profissionais, se delinea como uma tarefa de proporções homéricas e pouco recomendáveis, sobretudo se considerarmos o contexto atual das políticas públicas para o setor. Por meio destas, é prescrita uma prática cada vez mais acrítica e instrumentalizada, que visa ao cumprimento de metas de desempenho, previamente determinadas por diretrizes dos organismos internacionais, nas quais a produtividade e a competitividade dela advindas são internalizadas tal como um mantra ininterruptamente entoado em nossas cabeças.

Por outro lado, também se apresenta como um privilégio, uma vez que nos permite refletir coletivamente acerca da consolidação de novos possíveis, novos futuros desejáveis para a educação, que podem vir a ser viabilizados a partir da conscientização dos docentes acerca do caráter subversivo de seu fazer profissional. Assim, uma vez afetados pela miríade de potencialidades instituintes, eles tenderiam a transformá-lo, a partir das trocas cotidianas, em dispositivos contra hegemônicos, contrariando a tese fatalista de que este seria um problema sem solução, e que a escola, instituição socialmente responsável pela educação, sofismaria, ao criar demandas a fim de desviar os indiscretos olhares que recaem sobre sua crise estrutural.

Logo, ter a oportunidade de produzir algo nestes termos é quase tão catártico como se inspirar profundamente ao vir à tona, estando à beira do afogamento, ou caso queiramos uma alegoria mais acadêmica, como se enxergar as primeiras luzes ao sairmos da caverna¹. Um

¹ Na tentativa de descolar-me de um viés essencialista na interpretação desta alegoria, encontrei este curioso trecho, desenvolvido por um estudante do ensino médio. Ainda que extenso para os padrões de uma citação de rodapé, não resisti em prestigiar o valoroso filósofo escolar, citando-o: “*Platão quer mostrar para todos nós*”

processo doloroso, impactante, porém vital à promoção de modos mais dignos e gratificantes de existência.

E ainda que esta alegoria nos pregue uma peça, à medida que nos induz a um esforço individualizado na sua materialização, é preciso que estejamos atentos para uma condição *sine qua non*: se é o sucesso que desejamos², esta é uma tarefa que só pode ser levada a termo coletivamente. Já nos alertava a louca sabedoria de Raul Seixas que “*Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só/ Mas sonho que se sonha junto é realidade*”.

Assim, imbuído deste espírito e sabedor da necessidade que este estudo se constituísse sob o signo da coletividade, uma vez que trata de questões acerca de um coletivo em específico, mas que se tornam globais na medida em que englobam uma categoria profissional, busquei, sempre que possível, estabelecer o diálogo com educadores acerca de minhas impressões e questionamentos, uma vez que

Em uma destas ocasiões, conversava com uma amiga³, também educadora, sobre minhas intencionalidades autorais. Lembro-me de ter-lhe dito: “- *Quero que dê certo! Quero que este texto tenha um impacto e um sentido em longo prazo para quem for lê-lo, entende?*”, ao que ela prontamente respondeu: “- *Querido, para que isso aconteça, você terá de dizer às pessoas algo que elas ainda não saibam*”.

Sua réplica, além de atingir o tom provocativo que lhe é peculiar, suscitou em mim o efeito por ela esperado: instigou-me, e mais que isto, me trouxe novas perguntas. Matutava eu: “*Como assim, que as pessoas não saibam? Que elas não percebam no seu continuum, ou que simplesmente lhes seja inédito? Seria então uma fuga da obviedade e do lugar-comum a que os academicismos comumente nos levam?*”.

que devemos aprender a raciocinar por nós mesmos, e não pensar apenas sobre o que querem que pensemos; que é preciso aprender a ver não só o que as pessoas que tem o poder nos mostram, mas ver além das coisas concretas. Os homens que não queriam sair da caverna somos nós, que não estamos dispostos a pensar, porque já estamos acomodados a esta vida medíocre que levamos, acostumados a ver somente o que os donos do poder nos mostram; acreditando que somente aquilo é verdadeiro que somente eles estão certos, e que nós não precisamos pensar porque já tem que o faça por nós. Então, somos convidados a sair da caverna para ver a realidade e deixarmos de ser submissos a estes tais donos do poder. Agora, só depende de cada um para acordar para esta realidade e aprendermos a pensar, não sobre o que querem que pensemos, e sim que descubramos o verdadeiro mundo que existe e nós não conhecemos”. (Por Gustavo Baptista Soares, aluno do 1º ano do Colégio Santa Isabel. Setembro de 2004. In: <http://filotestes.no.sapo.pt/MitoCavMC.htm>)

² Ao observamos algumas políticas públicas voltadas para a educação, temos dúvidas se este é, de fato, o objetivo em questão.

³ A vida me deu a felicidade de poder contar com um grupo de valiosos e implacáveis amigos, a quem costumo chamar de “Brigada F7”. Estes costumam ler e revisar, crítica e impiedosamente, meus escritos, fazendo importantes apontamentos. Poderíamos chamar esta prática de uma “avaliação dos pares”, sem o formalismo acadêmico que normalmente está vinculado a esta prática. A eles, mais uma vez, o meu “muito obrigado”!

Logo ficou claro que, para que pudesse construir, ainda que em caráter provisório, um encadeamento que tornasse possível uma reflexão em torno destes questionamentos, se fazia necessário que eu avaliasse, mais uma vez, as minhas motivações em torno do tema, e que de que forma estas justificavam seu desenvolvimento em um trabalho de grande fôlego, tal como uma dissertação se configura. Para isto, foi necessário um retorno estratégico ao início desta trajetória a partir do ponto em que ela se inicia em termos formais, ou seja: *O que, de fato, me levou a investir nesta pesquisa em especial, neste tempo e neste lugar? Quais foram as reais motivações em torno da escolha do tema?*

É importante que se diga que meu retorno ao ambiente acadêmico para a retomada dos estudos de pós-graduação foi uma decisão muitas vezes postergada, seja pela série de temas que me pareciam promissores para uma pesquisa de mestrado (e, obviamente, a dificuldade que se apresentava na escolha de um deles), mas, sobretudo, pela convicção de que o tema a ser desenvolvido em uma pesquisa *strictu sensu* deveria estar indubitavelmente relacionado ao meu fazer profissional, promovendo um processo reflexivo que pudesse vir a influenciá-lo, bem como ressoar positivamente entre os demais docentes.

A partir destas diretrizes, a Educação de Jovens e Adultos e suas possíveis vinculações à Educação Profissional se delinearão como um caminho natural ao longo de minha trajetória acadêmica e de pesquisa, tornando-se a melhor opção, não apenas por ser uma modalidade de ensino na qual atuo como docente há alguns anos, mas também por se constituir na continuidade de um percurso acadêmico-reflexivo iniciado em 2009, quando cursei a Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. De caráter interdisciplinar, este curso constituiu-se em um fórum privilegiado para a troca de experiências e apreensão de conceitos acerca da EJA, sendo composto por docentes que atuavam nesta modalidade e buscavam o aprimoramento para a sua prática profissional.

Surpreendentemente, foram os questionamentos, mais do que as soluções encontradas, os maiores ganhos auferidos com esta experiência. Embora inseridos em um contexto em que a diversidade dos profissionais e de seus contextos profissionais era flagrante, o que, à primeira vista, inviabilizaria uma interlocução em termos da abordagem coletiva de algumas questões, surpreendeu-nos o quanto éramos parecidos nas dificuldades e angústias em nosso fazer profissional, e o muito de expectativas que depositávamos naquela instância formativa, alimentados que sempre fomos pela ideia de que a solução aos nossos anseios seria algo extemporâneo a nós mesmos.

Logo após o curso, surgiu a oportunidade de atuar como formador no recém-implantando PROEJA Fic, que consiste da integração da Educação Profissional/ Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para viabilizá-lo, o IFRJ firmou parcerias com as prefeituras onde o programa ocorreria, a fim de viabilizar o ensino integrado, uma vez que os institutos federais não atendem a este nível de ensino.

Inicialmente, atuei na *Qualificação Social*⁴, diretamente com os alunos, em oficinas que abordavam os temas transversais previstos na LDB, além de estimular o desenvolvimento de competências do fazer profissional. Em um segundo momento, fui selecionado para atuar na *Formação de Formadores*, cuja ação era voltada para os docentes das prefeituras parceiras, a fim de instrumentalizá-los para atuar no ensino integrado. Em termos gerais, isto implicava a ruptura do paradigma disciplinar no qual os docentes haviam sido formados, e em que a escola brasileira tem historicamente atuado até então.

Novamente, a exemplo do que já havia ocorrido com os colegas da turma de especialização em PROEJA, pude constatar a angústia que permeia o cotidiano dos profissionais que participam destas instâncias de formação. A despeito de fazerem sacrifícios de toda ordem para viabilizar seu acesso e permanência nestas formações (nas quais tempo livre e tempo de trabalho se imbricam, com o prejuízo do primeiro), eles convivem com o estigma da culpabilização pelos baixos índices de rendimento dos alunos e o desempenho insatisfatório das redes nas quais atuam tendo como parâmetro os índices internacionais.

Embora careça de fundamentação, sobretudo teórica, esta ideia ainda permeia o senso comum, sendo fruto de uma visão estreita acerca do sistema educacional. Isto se reflete nas políticas públicas de cunho neoliberal, que passam a indexar ganhos na remuneração a uma lógica produtivista, na qual os índices de aprovação e a participação em cursos de formação de cunho instrumentalizante são a tônica de uma nova ordem, que segue os ditames dos órgãos de fomento internacionais, e que visa à produção de indivíduos acríticos, devidamente instruídos para atuar no mundo no trabalho e para zelar pela manutenção da lógica social vigente.

Por outro lado, foi estimulante perceber que tais sujeitos, ao contrário do que deles se esperava, foram capazes, ainda que em alguns momentos, de transformar suas angústias, frustrações e incertezas em atos reativos, demonstrando um desejo de subverter o instituído

⁴ Módulo introdutório à qualificação profissional onde são desenvolvidas as seguintes temáticas: *Ética e Cidadania; Mundo do Trabalho; Noções de Saúde, Meio Ambiente e Segurança; Imagem Pessoal e Relações Interpessoais.*

que provocou atravessamentos e ressonâncias que alcançaram a todos, produzindo novas subjetividades, desprovido-os de suas antigas certezas e investindo-os de potência em prol, não da busca, mas da construção, coletiva e cotidiana, do novo.

Ainda sob o fascínio de ver-me testemunha e personagem de atos de extrema coragem, concluí estar, finalmente, diante de fenômenos que poderiam vir a se constituir em um tema de estudo de grande relevância, não só pelo mérito acadêmico, mas pela implicação direta com o meu fazer laboral.

Deste modo, sob a ótica da materialização da pesquisa, o desafio que se apresentava era encontrar a justa medida entre a apropriação do *modus facendi* da academia e o tema da pesquisa, e que permitisse uma adequação do discurso que não descaracterizasse a pesquisa nos moldes em que se propõe um texto acadêmico, e tampouco negasse o caráter intrinsecamente popular do tema da pesquisa e dos sujeitos nela implicados. Tal temor vem na esteira do que afirmou Nietzsche acerca do erudito: que este *“decompõe uma imagem em simples manchas, do mesmo modo como, na ópera, se usa um binóculo para ver a cena e examinar um rosto ou um detalhe da vestimenta, nada inteiro”*. Logo, sob esta perspectiva, *“o conhecimento torna-se estanque, apenas teórico, inacessível à existência, um saber desvinculado da vida”*⁵.

Passei, então, à busca de um programa que coadunasse, não apenas com as linhas e áreas de pesquisa, mas, sobretudo, com a perspectiva que pretendia abordar em minha pesquisa. Neste sentido, teve papel fundamental a minha vinculação ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da UERJ, dada a sua proposta de funcionamento, que privilegia a pluralidade discursiva, a interdisciplinaridade e a flexibilização entre a pesquisa e a construção de pressupostos teóricos como práticas de trabalho.

Após algumas experiências, frequentando aulas como aluno isolado e ouvinte, optei por candidatar-me a uma vaga no curso de mestrado. Aprovado, passei a desenvolver minhas atividades de pesquisa sob a orientação do Prof. Luiz Antônio Saléh Amado, tendo também me vinculado a sua linha de pesquisa⁶, tendo me dedicado desde então à investigação do conjunto de atividades desenvolvidas na Formação de Formadores, oferecida pelo PROEJA Fic/ IFRJ entre os anos de 2010 e 2013.

Escolhi como corpus da pesquisa os grupos de docentes participantes da Formação de Formadores do município de Nilópolis, devido à convivência estabelecida entre nós durante

⁵ Nietzsche e a Educação. In: Filosofia Ciência & Vida. Edição Nº67.

⁶ O dispositivo pedagógico formação integrada e os processos de constituição do sujeito na EJA.

as oficinas e pelo fato de terem participado das duas edições do Programa. Deste modo, me foi possível um estudo mais aprofundado acerca do papel da formação docente da qual estes docentes participaram em seu fazer profissional, bem como a problematização mais ampla da formação docente, sobretudo da formação continuada, no exercício profissional da categoria. Para tanto, busquei organizar este estudo tendo por base os objetivos descritos a seguir:

- **Capítulo 1 - A invenção do trabalho**

Após uma breve revisão histórica do termo *trabalho*, foi desenvolvida uma discussão em torno da atividade laboral nas sociedades contemporâneas, buscando-se evidenciar seu caráter dualista e estratificador. Foi proposta também uma reflexão acerca da obrigatoriedade da atividade laboral, desde a captura do tempo livre pela condenação do ócio no medievo, até a ruptura da dualidade tempo livre/ tempo do trabalho. No que tange à atividade docente, buscou-se evidenciar os impactos desta ruptura nos modos de existência destes profissionais.

- **Capítulo 2 - Educação Profissional no Brasil**

Iniciado por uma breve cronologia da linha do tempo da educação profissional no Brasil, este capítulo apresenta as diferentes concepções de educação profissional e suas interfaces com as políticas relativas à Educação de Jovens e Adultos e a regulamentação dos processos de formação inicial e continuada docente, evidenciando a organização política e social da categoria em torno destas questões. São apresentados os programas de ensino integrado (PROEJA/ PROEJA FIC), implementados no governo Lula, visando ao incremento da força de trabalho nos setores estratégicos da economia produtiva e de serviços, em oposição ao ensino concomitante/ subsequente desenvolvido nos governos anteriores. Em linhas gerais, são descritos os eixos formativos e suas ações, com especial atenção dada à Formação de Formadores.

- **Capítulo 3 - O longo caminho: percursos e percalços na formação docente**

Após a apresentação das diferentes abordagens de formação docente no Brasil, suas concepções e sentidos, este capítulo descreve a realização das atividades da Formação de Formadores, tendo como elemento de análise não apenas os documentos normativos e os registros oficiais, mas, principalmente, o relato dos docentes, materializado através das falas durante os grupos focais e de suas ações/ reações/ subversões ao longo do processo.

1 A INVENÇÃO DO TRABALHO

1.1 A arqueologia de um conceito

O trabalho não pode ser uma lei sem que seja um direito.

Victor Hugo

O vocábulo *trabalho* originalmente não possuía a acepção atual, surgida no século XI, e que poderíamos sucintamente definir como “a prestação de serviços a outrem”. Surgido ainda nas primeiras civilizações, ele era então considerado como algo menor, digno das camadas inferiores da sociedade, comumente vinculado à ideia de castigo ou tributo a ser pago.

Para que possamos buscar entender este fenômeno sob uma perspectiva etimológica, duas origens lhe são atribuídas, ambas latinas: o radical *labor*, equivalente à palavra *ponos*, pena; e a mais comum, advinda do vocábulo *tripaliare*, *tripalium*, instrumento de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os escravos condenados e insurgentes.

Na Grécia antiga, podemos citar os exemplos de Hércules, a quem coube o cumprimento dos célebres “doze trabalhos” como pena pelo assassinato de sua esposa e filhos, e de Atlas, um dos titãs, que foi condenado a sustentar eternamente o peso do mundo em suas costas, por ter aspirado ao poder. Na mitologia judaico-cristã, Adão, o primeiro homem, foi condenado ao trabalho por ter desejado o acesso ao conhecimento interdito, simbolizado pelo fruto proibido.

Por outro lado, o domínio do conhecimento, através da ciência e, sobretudo, da linguagem, sempre esteve vinculado a um contexto de supremacia social, por vezes explicado pela via religiosa. Através de seus textos e dogmas, estabelecia-se um conjunto ético de procedimentos, nos quais era interdito o acesso ao conhecimento de determinadas esferas ao homem comum. Isto pode ser especialmente observado nas civilizações que mais fortemente influenciaram a cultura e o imaginário ocidental.

Para os gregos da Idade de Ouro, só aos homens livres era lícito o ócio criativo. Tal conceito é referendado em Platão, que vê como principal função dos homens livres a contemplação das ideias. Os escribas, profetas, poetas e demais portadores da palavra escrita

sempre estiveram envoltos em uma névoa misteriosa, na qual o seu conhecimento era vinculado a poderes advindos ou concedidos por um deus. Mesmo quando dedicados a atividades mundanas, eram reconhecidos como elementos-chave nas sociedades das quais fazem parte. Seu papel foi fundamental em diferentes épocas para a consolidação, conservação e difusão do poderes político e religioso, sob os quais se estabelecia profundo controle social sobre os indivíduos e suas vidas.

Esta dualidade, que denota a forma como as sociedades trataram a questão do conhecimento, seu domínio e utilização, se fez presente nos processos de formação humana e de estratificação social ao longo da história, a despeito dos progressos científicos, filosóficos e tecnológicos, delimitando papéis e atribuições no todo social.

1.2 O ócio interdito - sobre a regulamentação do tempo dos homens

Alguém rico interiormente de nada precisa do mundo exterior a não ser um presente negativo, a saber, o ócio, para poder cultivar e desenvolver as suas capacidades espirituais e fruir a sua riqueza interior.

Arthur Schopenhauer

Em sua cavalcada triunfal rumo ao desenvolvimento, o Estado não hesitou em se investir de poderes que lhe possibilitassem a apropriação da força de trabalho dos indivíduos, gerando o sobretabalho às camadas mais desfavorecidas da população. Tal dinâmica desenvolvimentista provou-se particularmente eficaz quando da consolidação dos estados nacionais.

Ao analisar a balança europeia em idos do século XVII, Foucault (2008) reflete acerca do tema, conceituando a *arte de governar* como circunscrita a um campo relacional de forças. Isto não resulta, segundo ele, na manutenção apriorística de uma “essência” do Estado ou de suas características, mas na percepção deste como um “*espaço de concorrência que implica crescimentos competitivos*”.⁷

Logo, se tem em jogo uma dinâmica de forças que está sujeita a desdobramentos, dado o seu caráter relacional. Isto acarreta na implantação de dois dispositivos de tecnologia

⁷ FOUCAULT, 2008, p.420.

política, que possibilitam o controle interno e o incremento do poder do Estado, estabelecendo, assim, um equilíbrio homeostático entre tensões internas e externas:

- um **dispositivo diplomático-militar**, responsável pela manutenção do equilíbrio interestatal, e que atua em duas frentes: *diplomática*, que busca, através de um comando permanente e multilateral, manter o equilíbrio entre as nações, equalizar o “pêndulo da balança”; e, caso este equilíbrio venha a ser comprometido, acionar a instância *militarizada*, com poderes para instaurar um conflito armado, sob esta mesma alegação.

- um **dispositivo da polícia**, que assume aqui uma acepção mais ampla do conceito que nos é contemporâneo, ao incorporar o conjunto dos meios, cálculos, técnicas, leis e regulamentos necessários ao controle interno e à consolidação e aumento do poder do Estado (FOUCAULT, 2008; VON JUSTI, 1756). Este dispositivo se ocupava diretamente da atividade do homem, e do seu controle e regulamentação, na medida em que esta se relacionava com o Estado, podendo tornar-se um elemento diferencial para o seu desenvolvimento.

Deste modo, através da utilização de técnicas disciplinares, estabeleceu-se o domínio sobre corações e mentes. Tais dispositivos, que se constituíam no próprio *controle social*, foram utilizados na regulamentação do tempo livre e na institucionalização da obrigatoriedade do trabalho, acarretando na submissão do tempo e espaço dos indivíduos, fundindo, assim, o conceito de cidadão ao de sujeito produtivo.

Corso (2009, p.98) faz uma importante inflexão ao mencionar as contribuições de Lefebvre ao pensar nas representações sobre o trabalho e o não-trabalho na sociedade capitalista. Segundo a autora, para ele, entre os dois polos “situa-se um amplo intervalo ocupado por inúmeras representações do próprio trabalho, ou seja, o próprio não-trabalho se deixa explorar pelo trabalho, de tal forma que o tempo de trabalho é o que permite ou faz o indivíduo merecer as férias, o descanso - o não-trabalho”. Da mesma forma, o Estado desenvolveu dispositivos de controle e captura do não-trabalho e de seus sujeitos, criminalizando aqueles que não se inseriam em seu *modus* produtivo-laborativo.

1.3 Os indesejáveis

Segundo a lógica que norteava o Estado, receberam o status de *vagabundos* aqueles que não eram inseridos em uma rede de interdependências, não assumindo, assim, um caráter

de pertencimento a uma comunidade, com a qual viessem a contribuir produtivamente. De acordo com o senso comum, eram predadores que atentam contra a ordem social, ameaçando a segurança e a propriedade dos cidadãos e do Estado.

Destaca Castel (2010) que estes se colocavam em posição de completa visibilidade devido a sua total desterritorialização, estando sujeitos a “um arsenal sempre renovado de medidas cruéis”, uma vez que se mostrava “necessário erradicar o paradigma de a-socialidade que eles representam ao acumular a desvantagem de estarem fora da sociabilidade. (...) Carentes de qualquer recurso, não podem ser autossuficientes.”⁸

Tal constatação, aliada aos prejuízos de ordem material e moral contabilizados, levou à elaboração de um conjunto de descrições de cunho depreciativo acerca destes sujeitos, onde é possível identificar um conjunto de elementos comuns, tais como a ausência de um código de conduta moral, o desprovemento de bens materiais e a não vinculação a meios produtivos de subsistência.

A partir desta caracterização e da detecção dos problemas que tais indivíduos poderiam acarretar à ordem social vigente, medidas de estabilização e autopreservação social foram tomadas. A mais primitiva delas consistiu do banimento que, por solucionar paliativa e transitoriamente a questão, não se consolidou como “uma política geral de gestão da vagabundagem” a *posteriori*. Um decreto de 1764 do governo francês reconhece o caráter inócuo da medida, ao admitir que:

A pena de banimento não permite conter pessoas cuja vida é uma espécie de banimento voluntário e eterno e que, expulsas de uma província, vão com indiferença para uma outra onde, sem mudar de situação, continuam a cometer os mesmos excessos.⁹

Neste influxo, outras medidas mais drásticas foram tomadas, tais como a **pena capital**, reconhecida como a realização “*em ato (d)a morte social que o banimento já constitui*”. Losurdo (2006, p. 97) destaca que, segundo Mandeville, centenas, ou milhares de delinquentes foram cotidianamente enforcados por alguma inépcia, tornando-se “a execução, (...) muitas vezes, um espetáculo de massa com finalidades pedagógicas”.

A **deportação para as colônias**, reconhecida inicialmente como um expurgo dos indesejáveis, teve sua suspensão tempos promulgada depois, dado o risco que oferecia ao despovoamento do continente europeu e à deturpação dos valores cristãos que caberiam a este

⁸ CASTEL (2010). p.119.

⁹ CASTEL (2010). p.123.

contingente humano, considerado a escória da população, disseminar nos territórios conquistados.

A ineficácia em longo prazo e em larga escala destas medidas evidenciou a necessidade de se configurar um conjunto mais efetivo de políticas que dessem conta do crescente contingente de ociosos, prestando-lhes a devida assistência e aplicando sanções aos que delas fossem considerados merecedores.

1.4 A articulação do controle social

Ignoro como andaram as coisas na ordem dos tempos, mas na ordem natural devíamos pensar que, nascendo os homens todos em estado de igualdade, a violência e a astúcia criaram os primeiros padrões; as leis, os mais recentes.

Voltaire

A fim de se tornar mais efetiva e, assim, mais produtiva, a máquina estatal passou a repensar suas tecnologias sociais. Dentre as muitas proposições do período compreendido entre o antigo regime e o estado moderno, merece destaque um texto aparentemente obscuro do século XVII¹⁰, mas bastante elucidativo na medida em que ilustra aquilo que Foucault denomina de *estado de polícia* (*politzeistaat*)¹¹. Nele, o autor, Turquet de Meyerne, propõe uma estrutura de governo que compreenderia quatro ofícios, responsáveis pela justiça, o exército e as finanças – funções estas já incorporadas pela organização social vigente, além de um quarto e novo ofício, a ser coordenado por um alto oficial, o “conservador e reformador-geral da polícia”, cuja função era infundir entre o povo “uma singular prática de modéstia, caridade lealdade, indústria e harmonia”,¹² através da operacionalização de quatro birôs:

Birô de polícia – responsável pela instrução das crianças, além de sua capacitação para assumir uma função produtiva no reino. Ao término deste processo, o jovem se apresenta diante do Birô, declarando que função deseja assumir, a qual será devidamente registrada,

¹⁰ ... cujo título fala por si: *A monarquia aristodemocrática*.

¹¹ Tendo como base a acepção de polícia foucaultiana, já mencionada neste estudo.

¹² MAYERNE apud FOUCAULT, p.429.

denominado a partir deste momento o seu modo de vida. Os que se recusassem à inscrição passavam a ser considerados como vadios, desprovidos de cidadania e à margem da sociedade.

Losurdo (2006) destaca esta captura da força de trabalho infantil desde a mais tenra idade, a qual denomina “o grande rapto herodiano das crianças pobres”, tal a sua abrangência nos primeiros momentos da colonização ultramarina. Capturadas em orfanatos e casas de trabalho, raptados com promessas de doces, brinquedos ou outros ardis, estas criaturas faziam parte de enorme contingente humano a quem foi negado qualquer possibilidade adequada de desenvolvimento biointelectual, tornando-se elemento fundante dos processos industriais, onde eram inseridos desde os quatro anos, ou quando atingissem altura suficiente para alcançar as máquinas. Denominados *res nullius*, ou máquinas bípedes, eram instrumentos e máquinas de trabalho, tendo sua dissociação do contexto familiar historicamente naturalizada, seja através por intervenção do Estado ou por iniciativa da própria família, que, na impossibilidade de mantê-las, as vendia ou internava nas casas de trabalho,

Birô de caridade¹³ – responsável pela assistência aos pobres, aqui classificados entre *válidos*, na medida em que pudessem ser inseridos na lógica produtiva, voluntária ou compulsoriamente, e os *doentes* ou *inválidos*, a quem caberia o recebimento de subvenções.

Losurdo assinala que “a tendência a governar a existência das classes populares até nos seus aspectos mais miúdos permanece inabalável”. Esta “regulação capilar” abrange uma gama de aspectos de controle social, tal como a religião, que, segundo Mandeville (apud LOSURDO, 2006, p. 99), é “capaz de inculcar nos cérebros mais fracos a devoção e a virtude da obediência”.

Um reflexo imediato desta empregabilidade compulsória pôde ser observado na militarização dos pobres para a composição das armadas ultramarinas e dos destacamentos militares, para o controle das ruas e propriedades e da fiscalização do comércio e da atividade dos mendicantes, sempre em funções subalternas, de alta periculosidade e sem perspectivas de progressão hierárquica.

Quanto aos não inseridos na lógica produtiva, coube um tratamento ainda mais drástico, uma vez que o consenso era de que a pobreza era uma doença que infectava a sociedade, contra a qual se deveria agir de forma drástica, a fim de estabelecer a ordem e o controle social (LOCKE, MANDEVILLE). Deste modo, estes indivíduos deixavam de ser

¹³ Outras funções previstas diziam respeito à saúde pública, sobretudo em tempos de epidemia, e às questões de acidentes, catástrofes naturais e demais causas de empobrecimento maciço da população.

cidadãos em todo sentido genuíno da palavra, perdendo o direito civil da liberdade pessoal (LOSURDO, 2006, p.85).

A fim de, somadas aos orfanatos e abrigos já existentes, se formasse uma rede na qual atuassem como “instrumentos essenciais de controle”, foram criadas as **casas de trabalho**. A elas afluíam todos os que se encontravam à beira da morte por inanição, ou os que se dedicavam ao ócio e à degradação (LOSURDO, 2006, p.81).

Houve a preocupação, dada a enorme massa de desvalidos, que estas casas fossem descaracterizadas como espaços de assistência, prática na qual foram eficazes, de tal modo que os indigentes comumente optavam pela morte ou por cometer algum delito e serem encaminhados à prisão a se permitirem recolher a uma delas. A este respeito, Tocqueville (apud LOSURDO, 2006, p.84) faz algumas recomendações: “É evidente que precisamos tornar desagradável a assistência, precisamos separar as famílias, transformar a casa de trabalho em uma prisão e tornar a nossa caridade repugnante”.

Nelas eram proporcionadas as condições mais abjetas aos trabalhadores, que, identificados por uniformes, eram separados de suas famílias por salas (distintas para homens, mulheres e crianças), e mantidos em situação de cárcere sob as ordens do diretor, sob permanente vigilância, sem quaisquer dispositivos de proteção. Assim, eram caracterizados como “objetos de desprezo e horror colocados fora da lei e da comunidade humana”.

Os que não afluíam às instituições eram classificados e catalogados como mendigos, a quem se atribuía uma área e um horário específicos para o exercício de sua atividade, controlada através de rigorosa vigilância, “facilitada” através de um distintivo que eram obrigados a usar. Deste modo, a população podia contribuir no controle e vigilância, denunciando os infratores.

Como medida de apropriação da força produtiva, passou-se a um processo de criminalização de comportamentos até então totalmente lícitos, com uma ênfase especial dada aos crimes sobre a propriedade privada, que assumiram uma perspectiva qualitativa a crimes aparentemente mais graves, como o homicídio. Mandeville (apud LOSURDO, 2006, p.96) fala de “milhares de miseráveis delinquentes quotidianamente enforcados por alguma inépcia”, para fins pedagógicos. Há um esforço em se naturalizar a tese de que “os pobres merecem plenamente a própria sorte por serem gastadores e vagabundos”. (MANDEVILLE apud LOSURDO, 2006, p.101)

À caracterização dos sujeitos como criminosos seguia-se a aplicação todo o aparato disponível para a sua devida adequação. Neste influxo, a imprensa local assumiu importante papel, fazendo circular uma cuidadosa descrição física dos fugitivos que, uma vez capturados,

eram punidos e marcados a fogo com a letra R (*rogue*) ou V (*voleur*) ou tinham suas orelhas cortadas. (LOSURDO, 2006, p.92)

Os demais birôs ocupavam-se, especificamente, de aspectos ligados diretamente ao capital: o primeiro, do **comércio** e, o último, denominado **birô do domínio**, dos bens imobiliários.¹⁴

1.5 A emergência biopolítica dos dispositivos de controle

A pluralidade e abrangência de longo espectro dos dispositivos utilizados na regulamentação do tempo livre e na institucionalização da obrigatoriedade do trabalho aos indivíduos, no período compreendido entre a emergência dos estados nacionais e a implantação do estado liberal, constituíram-se de técnicas disciplinares de controle do tempo e do espaço. Estas visavam à manutenção da unidade nacional, arregimentando recursos que viabilizassem o seu crescimento interno e influência externa.

A este respeito, assinala Castel (2010, p.364) que

De modo mais profundo, pode-se interpretar a política do Estado Social como uma mobilização de uma parte dos recursos de uma nação para assegurar sua coesão interna, diferente e complementar de sua política externa, comandada pela exigência de defender sua posição no ‘concerto das nações’.

Como componente basilar desta proposta, funde-se o conceito de cidadão ao de sujeito produtivo. Em decorrência, houve a maximização e o aprisionamento dos regimes de trabalho, viabilizada, por um lado, pela progressiva substituição da manufatura pela atividade industrial, e, por outro, através de uma política de assistência, em parte fruto das conquistas sindicais, que buscava fixar a força de trabalho, evitando os movimentos migratórios, característicos da economia rural.

Contudo, tal caráter de direito visou, desde a sua formulação, à imobilidade social. A ação sindical foi duramente combatida e, quando se mostrou inevitável, controlada e capturada. Losurdo (2006, p.99) destaca que, além da sua vida privada, as classes populares foram ainda mais controladas na vida pública. Entre 1793 e 1820, foram aprovados pelo Parlamento mais de sessenta decretos voltados a reprimir ações coletivas da classe operária.

¹⁴ A formulação das bases funcionais deste birô, aliada à legislação sobre a terra e a propriedade renderiam um importante estudo sobre a apropriação fundiária, questão que extrapola o foco atual.

As medidas que possibilitavam a apropriação da força de trabalho dos indivíduos, a partir de dispositivos de cerceamento das liberdades e punição aos insurgentes, objetivavam não apenas o controle social, mas também a reposição dos recursos humanos, dada a baixa expectativa de vida dos profissionais, não apenas em função dos opressivos regimes trabalhistas, que geravam o que o sobretrabalho, através da maximização da carga-horária, mas também pela ausência de tecnologias de saúde pública adequadas.

A jornada de trabalho vai “desde o nascer até o pôr do sol”, como diz uma ordem emanada em 1395 pelo preposto de Paris. O horário de trabalho começa a aprisionar a vida do trabalhador, mas apenas no que diz respeito ao seu começo e ao seu fim, porque no interior da oficina os ritmos permanecem ainda aqueles do mundo rural. (DE MASI, p.102)

Como resposta às mobilizações trabalhistas e buscando a otimização da produção, emergiram, a partir do século XIX, o estado liberal e a organização científica do trabalho, que reforçaram o caráter alienado do trabalho e subsunção da sobreimplicação profissional.¹⁵

No tangente ao controle social, os conceitos e reflexões aqui expostos, extraídos de *Segurança, Território, População*, marcaram a transição do pensamento foucaultiano do estudo do exercício do poder disciplinar nas sociedades em direção à formalização teórica do conceito de *biopolítica*, que, em linhas gerais, consiste na interferência direta do poder político em todos os aspectos da atividade humana.¹⁶

Em *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault estuda o *modus* do estado liberal, desde sua emergência no XVII até seus reflexos contemporâneos, a partir de duas escolas neoliberais do século XX, o ordoliberalismo alemão e a neoliberalismo da Escola de Chicago. Com relação ao último, seus efeitos, no que tange à presença do Estado na economia e na garantia dos serviços básicos, ainda puderam ser sentidos de maneira mais proeminente nos países do Terceiro Mundo e nas economias emergentes da América Latina. Este fenômeno, embora identificado e bastante discutido desde a sua ascensão, na década de 60 do século XX, prescinde de estudos aprofundados e específicos, sobretudo em face dos revezes nas economias periféricas da Europa, frutos da recessão econômica e do desemprego sistêmico da população economicamente ativa.

¹⁵ Na contemporaneidade, assiste-se aos reflexos da sociedade pós-estrutural, materializados na precarização dos vínculos trabalhistas, na ênfase no consumo, no lazer acrítico e na competitividade como valores emergentes.

¹⁶ Este conceito será retomado posteriormente neste trabalho.

1.6 Mecanismos de poder e ações instituintes: entre o prescrito e o desejável

Na medida em que as pessoas sintam que a sua classe social é um produto de suas qualidades e habilidades pessoais, será penoso para elas conceber o jogo da representação com as condições de classe; estariam transformando-se a si próprias. Ao invés disso, especialmente nas classes em que não são nem proletárias nem burguesas, mas desordenadamente médias, as pessoas estão mais inclinadas a perguntar: o que, nelas mesmas, levou-as a ocupar essa posição indefinida, sem rosto, na sociedade?

Richard Sennet

O aumento na expectativa de vida da população mundial¹⁷, interpretado sob a ótica globalizante e neoliberal, resultou em mudanças drásticas no mundo do trabalho, com o registro de índices alarmantes de desemprego e queda no padrão de vida da população. No campo da legalidade, resultou em mudanças nas legislações previdenciária e trabalhista, sob a alegação do impacto da manutenção da máquina previdenciária nas finanças públicas. No Brasil, deu-se início ao processo de reforma previdenciária, cujo primeiro reflexo foi o aumento, em cinco anos, do tempo para a aposentadoria de homens e mulheres.

No que concerne aos trabalhadores da educação, as mudanças foram contundentes, resultando na precarização nos vínculos trabalhistas, por meio da instituição dos vínculos temporários e da terceirização como procedimentos na contratação de profissionais nas instituições públicas. Os profissionais vinculados a estes regimes compartilham da insegurança no exercício da função, uma vez que, por atenderem a uma demanda específica e declarada como transitória, não possuem expectativas da permanência no cargo. Além disso, não recebem os encargos trabalhistas, uma vez que, ou assinaram contratos que excluem os estabelecimentos destes pagamentos, ou estão vinculados a cooperativas que não fazem a divisão dos lucros.

Avila (2010, p.200) alerta para as inevitáveis consequências destas medidas e seus impactos no fazer laboral:

Como consequência para o processo educacional, é sinalizado a fragilização do compromisso ético dos docentes com a formação dos alunos, colocando em risco a

¹⁷ Em todo o mundo, foi registrado, nos últimos sessenta anos (1950-2010), o aumento da expectativa de vida da população em 20 anos, fato atribuído aos avanços na área científica, aliados a uma sistematização das políticas de saúde pública.

relação ensino-aprendizagem; e para os trabalhadores a baixa da autoestima pelo sentimento de exclusão do mercado de trabalho. De acordo com o texto, o valor simbólico de pertencimento presente no regime formal de trabalho é mais significativo do que a possibilidade de receber um valor pela hora/aula superior ao que o mercado determina.

Do ponto de vista pedagógico, é notória a falta de comprometimento destes profissionais com os estabelecimentos em que atuam, seja pela precariedade dos vínculos a que estão submetidos, ou pelas tensões advindas do tratamento desigual que recebem dos colegas efetivos, muito embora exerçam as mesmas funções.

A nova lógica gerencial-avaliativa e a intensidade extenuante do trabalho acabam por formatar a-criticamente a produtividade e a excelência docente cerceando efetivamente sua autonomia e sua produção no sentido mais próprio deste último termo, de reinvenção de práticas e relações, de fabricação coletiva de novas realidades, de potencialização de linhas de fuga... E, evidentemente, trazendo efeitos contundentes para a vida destes sujeitos. (LOPES, 2006, p. 45)

Pode-se atribuir estas tensões os estímulos neoliberalizantes que promovem a competitividade, ao investir em um sistema de bonificações e recompensas vinculadas à produtividade, e que os leva a abrir mão de suas reservas éticas pela adesão à competitividade dos sistemas produtivos. Desta forma, “as paixões dos homens seriam contidas pela maximização de seus interesses econômicos, uma sublimação da violência na busca do ganho econômico no contexto pacífico do mercado. O poder físico seria derrotado pela força civilizadora desse mercado”. (CARNOY, 1990, p. 27)

De um modo geral, o contexto destes profissionais acarreta um esforço produtivo que demanda a captura de sua subjetividade em favor de uma prática sobreimplicada, que extrapola os espaços funcionais antes prescritos pela lógica fordista. Alguns autores¹⁸, ao mencionar o perfil multifacetado da atividade docente, destacam a naturalização com que o exercício laboral se apropria dos espaços da vida privada, devido à parte das atividades ligadas ao planejamento e avaliação ser executada na própria residência, rompendo as barreiras entre o tempo de trabalho e tempo livre.

Alguns dispositivos podem estar contribuindo para o fortalecimento de práticas de sobreimplicação no mundo contemporâneo: o acúmulo de tarefas e a produção de urgências. Em muitos momentos, impõem a necessidade de respostas rápidas e competentes tecnicamente. Tal funcionamento diz respeito à lógica capitalista contemporânea, na qual o tempo cada vez mais se comprime e se acelera, onde se naturaliza o modo de ser perito e onde a flexibilização das tarefas torna-se uma obrigatoriedade. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p. 212)

¹⁸ Merecem destaque nesta discussão Lopes (2006) e Lazzarato (2003).

Estes mecanismos incidem sobre os profissionais, promovendo subjetividades fraturadas, ao subtrair-lhes, individualmente, os espaços de fruição reflexiva acerca de seu fazer profissional e, coletivamente, pela interdição do exercício de sua condição técnico-política, ao limitar a frequência e o propósito das instâncias coletivas de articulação “reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação – com o texto, o tema, os colegas e professores – necessário para que o circuito de ressonâncias do pensamento possa se instaurar”. (CAIAFA, 2000 apud LOPES, 2006, p.145)

Desta forma, os docentes se veem imersos em um processo de angústia ante as crescentes demandas que lhe são apresentadas, e são tomados por um sentimento de impotência ante o tédio institucional e a falta de perspectivas de dispositivos coletivos de intervenção (LOPES, 2006; ROCHA, 2008). Dispostos permanentemente no centro dos processos produtivos, eles encontram na sobreimplicação uma alternativa que lhe garante a sobrevivência, já que vincula o fazer laboral a um sentido existencial e à sensação de gratificação. No entanto, esta os converte em profissionais em tempo integral, para quem o distanciamento espacial não se dissocia do exercício profissional, que já se encontra imbricado ao tempo livre, dificultando a percepção do sobretrabalho a que estão sujeitos.

1.7 O trabalho docente e as metamorfoses da instituição escolar

Só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir.

Michel Foucault

Com o processo de democratização política, iniciado no Brasil nos anos 80, houve uma emergência dos até então clandestinos movimentos populares. Através da militância política, mobilizada por meio dos sindicatos e dos vários fóruns em defesa da educação organizados em todo o país, os profissionais da educação obtiveram, ao longo das primeiras décadas da democracia, um conjunto de garantias legais ao exercício profissional, tais como o direito à rearticulação sindical e à aposentadoria especial, com a incorporação dos profissionais de gestão e técnico-administrativos; a implantação das AAEs (Associações de

Apoio à Escola), com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; a reserva de um terço da carga horária de professores para a realização de atividades extraclasse e a gestão autônoma e coletiva dos recursos destinados para sua manutenção.

Esta transição resultou em mudanças expressivas no perfil da escola, que se descolou de sua origem aristocrática, de formação das elites através de um ensino pautado na ilustração, em favor da universalização do ensino. Isto implicou a abertura de estabelecimentos que, ao atenderem à população economicamente desfavorecida, instituíram um conjunto de dispositivos de controle social, em uma teia de alcance interinstitucional da qual fazem parte a assistência social, o conselho tutelar, a saúde pública, os conselhos profissionais, instâncias legislativas e executivas das autarquias públicas.

Veiga-Neto (2007), ao propor uma análise dos dispositivos de saber/ poder sob a perspectiva foucaultiana, mostra como, historicamente, o Estado investiu na mudança do paradigma de controle, abrindo mão, nas intituladas *instituições de sequestro*, da prática do suplício para o disciplinamento corporal: “se o terror destrói, a disciplina produz”. Desta forma, tem-se a produção, em larga escala, de *corpos dóceis*, úteis e conformados para o trabalho e a produção.

O que se observa, então, é a clivagem do caráter instituinte característico de estabelecimentos que, supostamente, deveriam investir na construção coletiva do conhecimento, em favor de sua potencialidade panóptica, onde o controle se dá através de um conjunto de procedimentos e regras, gerando condicionamentos que visam ao ordenamento corporal e à conformação dos espíritos aos ditames do mundo do trabalho. Tais dispositivos, subsidiados pela primazia da linguagem¹⁹, tornam a escola uma instituição disciplinar por excelência.

A escola é um local disciplinar, um locus de poder/ saber num sentido positivo ou constitutivo. As escolas podem ser locais perigosos, não por causa da presença de formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder, mas porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus estudantes, ampliam o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização/ reabilitação do desviante. (PIGNATELLI, 1994, p. 137)

Neste contexto, o papel do professor, cuja subjetividade foi historicamente marcada pelo caráter messiânico, hierárquico e prevalente de sua posição, sofre uma acentuada viragem em decorrência dos novos arranjos produtivos; inexoravelmente, ele se vê submerso

¹⁹ A incorporação de termos como *grade*, *prova*, *disciplina*, *recuperação* ao léxico destas instituições reforça o seu caráter indutor de posturas, tese ratificada através da análise de sua dimensão semântico-etimológica.

em uma nova lógica laboral, na qual lhe são demandadas competências ligadas a uma prática maleável e individualizada, construída de forma a ser permeável aos novos arranjos produtivos.

Deste modo, a flexibilização, não apenas das condições de trabalho (materializada em mudanças radicais na legislação), mas, sobretudo, dos vínculos trabalhistas e das jornadas, configurou na contemporaneidade um cenário que, ao maximizar as demandas profissionais, gerou efeitos de sobreimplicação²⁰ que incidem diretamente sobre a saúde, o nível de satisfação e a qualidade da produção docente, no que diz respeito ao fazer-crítico e reflexivo que lhe é característico.²¹

O nebuloso cenário viu-se agravado com a otimização das rotinas administrativas através da informatização dos serviços, que promoveu o enxugamento do quadro funcional de apoio e incorporou novas tarefas ao cotidiano do profissional da educação, tais como o preenchimento de documentos (formulários, pareceres, relatórios) e o lançamento *online* de notas e conteúdos. (LOPES, 2006).

Tal movimento se coloca na contramão dos estudos desenvolvidos ao longo do século XX, que apontavam a revolução microeletrônica e a diminuição das horas de trabalho como a solução final para o flagelo do desemprego e a consolidação de uma prática profissional crítica e reflexiva. (RUSSELL, 1935; DE MASI, 2001)

No que tange aos trabalhadores, os efeitos das TICs são de grande monta e têm significado, salvo exceções, muito mais fontes de intensificação do trabalho do que de enriquecimento profissional. O trabalho não é menos qualificado, pelo contrário, na maior parte das situações, exige do trabalhador conhecimentos múltiplos para dominar as novas “ferramentas”; uma maior capacidade de iniciativa para fazer face ao montante de informações a digerir. No entanto, o tempo liberado graças à automação de certas tarefas e ao trabalho na rede é literalmente absorvido por compromissos e tarefas cada vez em maior quantidade. (BULARD, 2001 apud MANCEBO, 2007, p.75)

Imbricado em um fluxo existencial que tende a caracterizar de maneira mais premente o tempo livre como tempo de trabalho, o profissional da educação se vê progressivamente obliterado na sua condição de sujeito múltiplo, assumindo, pois, a sobreimplicação como via de escape e meio de sobrevivência às numerosas demandas de seu cotidiano laboral. A

²⁰ Aqui compreendida como “a crença no sobretrabalho, no ativismo da prática, na aceitação das demandas e dos mandatos sociais como aspectos naturais de qualquer profissão”. (COIMBRA E NASCIMENTO, 2012, p. 211)

²¹ No entanto, é preciso que se atente para o fato de que a atividade laboral, sobretudo o trabalho docente, pode se constituir em fator de gratificação pessoal, dadas as suas características interativas e de formação humana. A elas se unem as representações sociais em torno do trabalho docente, que o concebem como possibilidade de autorrealização e afirmação social, contribuindo para a constituição da chamada “a dupla face do trabalho”.

aparente impossibilidade de tornar visíveis estes dilemas o tem levado ao adoecimento e ao exercício acrítico da profissão,

já que comprime a vida do coletivo em torno das prescrições normativas, impondo um mergulho na complexidade e nas controvérsias do mundo atual e da escola, [visando ao atendimento da] lógica da tecnologia neoliberalizante, que acelera as atividades e o preenchimento das estatísticas da produtividade. (ROCHA, 2008, p. 483)

Sob esta ótica de gestão, a formação docente assume o caráter de suplementação, dada a culpabilização dos atores do espaço escolar por seu suposto fracasso, entendido aqui como a não correspondência aos índices de proficiência normatizados pelos organismos internacionais. Deste modo, o que se observa é o investimento em um modelo de formação continuada compulsória, de caráter instrumental e prescritivo, unilateral, que, ao enfatizar o isolamento e o ativismo em termos individuais, estimula a competitividade entre os profissionais e os estabelecimentos de ensino.

Incorpora-se, assim, ao imaginário escolar a ideia de que a construção do bem-estar coletivo, materializada pelo ganho econômico, somente é viabilizada através das ações individuais (ROCHA, 2008; CARNOY, 1990), o que priva a categoria docente da possibilidade de construir instâncias de deliberação e novos nexos existenciais.

Não obstante, este trabalho se constitui na convicção de que o poder, enquanto exercício, se constrói a partir das práticas cotidianas, capazes de subvertê-lo a partir de dispositivos de resistência. De que maneiras os docentes são capazes de se articular, uma vez que os conceitos de categoria, classe e coletivo foram historicamente esvaziados, reafirmando o caráter instituinte de seu exercício profissional e propondo novas práticas cotidianas, é o questionamento que ora nos move.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL²²

Creio que seja oportuno, antes de iniciarmos esta breve revisão histórica da educação profissional²³ em nosso país, que esclareçamos qual proposta analítica ora nos movimenta. Avesso à ideia de se buscar a origem, ou ponto primário, onde as concepções em análise se formulam, parto de uma perspectiva diacrônica, a fim de investigar como tais modos de verdade se constroem, bem como analisar algumas das tensões, ações e reações que demarcam a circulação do poder no contexto educacional e legislativo brasileiro. Veiga-Neto (2007, p.25) oportunamente nos alerta que “é no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – que [se deve] buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem”.

Posto isto, ainda que tenha optado por demarcar o processo de redemocratização política e toda a sua efervescente potência instituinte como ponto de partida para nossa análise, considere relevante atentarmos para uma série de fatos que o antecedem, e que, creio, nos permitirão vislumbrar panoramicamente o processo de sistematização e institucionalização da educação profissional no país, e de que modo estes consubstanciaram parte das tendências político-pedagógicas ainda em vigor.

Além disto, buscarei evidenciar neste capítulo as políticas relativas à Educação de Jovens e Adultos e à regulamentação dos processos de formação inicial e continuada docente, bem como a organização política e social da categoria em torno destas questões. Tais dados, embora tenham sido objetos de atenção em outras seções deste estudo, nos permitem importantes intercessões com a educação profissional, numa tentativa de elucidar alguns destes atravessamentos e desnaturalizar algumas tendências de dicotomização.

²² Neste capítulo, trabalhei com alguns autores que, a despeito de estarem vinculados a um campo conceitual diverso do adotado neste estudo, são importantes referenciais acadêmicos para tratarmos dos temas aqui abordados. Logo, a utilização de algumas de suas ideias e conceitos está subsumida à identificação de pontos de convergência entre as diferentes orientações epistemológicas e a um profundo respeito e reconhecimento da relevância de sua produção.

²³ Alguns autores destacam a necessidade de se atentar para o aspecto semântico da nomeação da educação dos trabalhadores, que extrapola o nexos normativo e assume dimensões políticas. Cunha (2005) destaca que a expressão “ensino profissionalizante” foi utilizada na Lei n. 5.692/71 buscando dissociar o ensino profissional de 2.º grau da visão estereotipada que ainda persistia entre as camadas médias da população, e que o associava às atividades marcadas pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de ascensão social e profissional. Já na rede federal, sobretudo nos CEFETs, tentou-se estabelecer a expressão “educação tecnológica” como determinante da função destes estabelecimentos, o que se tornou mais frequente a partir do processo de “cefetização”, ainda que a mesma não constasse dos textos legais.

2.1 Histórico e marcos legais

2.1.1 Primeiros momentos

Ouvir minha dona sempre ler a Bíblia em voz alta despertou minha curiosidade em aprender. (...) Num período de tempo incrivelmente curto, com seu generoso auxílio, dominei o alfabeto e consegui soletrar palavras de três ou quatro letras. Meu senhor proibiu-a de me dar mais instrução.. [mas] a determinação que ele expressou em me manter na ignorância apenas me deixou mais decidido a buscar compreensão. No aprendizado da leitura, portanto, não sei se devo mais à oposição de meu senhor ou ao generoso auxílio de minha amável senhora.

Frederick Douglass

A formação de profissionais para o atendimento às demandas laborais da sociedade brasileira se fez presente desde as primeiras horas da colonização, com o ensino jesuítico conjugando a catequese às primeiras letras e ao exercício dos papéis sociais. Ao longo do processo, especial distinção foi estabelecida entre os senhores e servos, e entre negros e índios; aos primeiros, caberia o acesso às letras e ofícios a fim de instruí-los acerca das questões ligadas à *res pública*, preparando-os, em alguns casos, para a conclusão dos estudos superiores na Europa. Aos outros, caberia o trabalho servil sob a lógica escravista, ratificado sobre dogmas religiosos e/ou científicos. De qualquer modo, a educação para o trabalho, sobretudo braçal, era socialmente concebida como algo menor, que se deveria aprender na lida, sem maiores sofisticções, geralmente passada de geração a geração, sedimentando grupos sociais por meio de medidas coercitivas que acarretavam em sua marginalização na estrutura social.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do território nacional, iniciou-se o período pombalino²⁴, de forte influência iluminista, que substituiu o foco teológico anterior por uma estrutura organizada a fim de atender aos interesses da Coroa portuguesa. Foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, autônomas e isoladas. Gomes (2004) destaca que estas possuíam professores únicos e sem articulação, geralmente improvisados e mal

²⁴ Relativo ao Marquês de Pombal, secretário de Estado do Reino de D. José I (1750-1777) e responsável por diversas reformas administrativas, econômicas e sociais.

preparados para o exercício da função, mas que ainda assim se tornavam vitalícios em suas funções. Seus proventos eram subsidiados por meio de um tributo que incidia sobre determinados produtos, que, distribuídos irregularmente, lhes proporcionavam longos períodos sem remuneração, à espera de uma deliberação da Coroa.

Outro elemento complicador no que tange ao desenvolvimento tecnológico do Brasil foi a proibição da atividade fabril, em 1785, devido ao temor dos portugueses ante o seu potencial emancipador:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (Alvará de 05.01.1785 in FONSECA, 1961)

Nos períodos joanino e imperial, observou-se o surgimento das Corporações de Ofícios²⁵. Contudo, ao contrário da Europa, onde homens livres e escravos eram inseridos no mesmo contexto formativo, recebendo a mesma formação e obedecendo ao mesmo padrão de conduta, no Brasil foram criadas normas para minimizar e, quando possível, interditar o acesso dos escravos, sendo a discriminação patente no oferecimento das ocupações, uma vez que se buscava preservar alguns ofícios como tipicamente brancos. (SANTOS, 2000; SACRAMENTO, 2009).

As políticas implantadas no período imperial foram filosoficamente preservadas na transição para o período republicano, dando origem ao conjunto de ações que corroboraram para a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. Sua orientação político-filosófica foi habilmente sintetizada por Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Neste mesmo ano, Nilo Peçanha, na condição de presidente do Estado do Rio de Janeiro, fundou quatro escolas profissionais: três dedicadas ao ensino de ofícios, localizadas em Campos, Petrópolis, Niterói, e a última, em Paraíba do Sul, voltada à aprendizagem

²⁵ Surgidas no final da Idade Média (por volta do século XII), reuniam trabalhadores (artesãos) dedicados ao exercício e/ ou aprendizado de uma mesma profissão. Sua organização interna era baseada em uma rígida hierarquia, composta por Mestres, Oficiais e Aprendizizes. Os últimos eram jovens em início de carreira que encontravam na oficina um espaço de aprendizado, obtido por meio do trabalho não remunerado.

agrícola. Tais instituições foram o protótipo para a fundação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices.

Implantados em 19 capitais, tais estabelecimentos visavam ao oferecimento de educação primária à população desvalida, provendo-a de recursos básicos para o exercício de profissões, além de promover ações de elevação moral, ao “desviá-la dos vícios e inseri-la no seio da sociedade”. Em tese, esta ação baseava-se no estabelecimento do controle social através do recrutamento, formação e utilização laboral da população urbana desocupada, com vias a evitar possíveis interrupções à ordem por meio de rigorosa disciplina (SILVA, 2010).

Quanto aos resultados, no ano de 1910 constatou-se que 58,78% evadiram das referidas escolas, resultado da má oferta de recursos físicos, materiais e, sobretudo, humanos. Estes últimos eram compostos basicamente de profissionais sem formação ou com formação deficitária para a prática docente, uma vez que nunca foram feitos investimentos na sua formação.

Em 1926, novos arranjos foram adotados a fim de minimizar as dificuldades encontradas na manutenção das escolas. Através da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, visava-se à geração de dispositivos de autonomia financeira das escolas²⁶, que, se não minimizaram os problemas, serviram como meio de reter os estudantes, ainda que por certo tempo, nas escolas.

Na década de 30, observou-se a composição de um “Estado de compromisso”, firmado pelas diferentes forças que, sem autonomia para assumir o controle governamental pós-revolução, coligaram-se sob a tutela das forças armadas. Neste contexto, em que os setores agrários perderam força, ao passo que a burguesia industrial buscou consolidar-se politicamente, cresceu a pressão popular por oportunidades no campo educacional. (IANNI, 1971; FAUSTO, 1997; SAVIANI, 2008).

Ramos (2011, p. 4) registrou uma importante mudança de direcionamento nas políticas de educação profissional no período, à medida que “a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do Decreto nº de Nilo Peçanha, de 1909”.

Uma vez reconhecida a necessidade de se tratar da educação como uma questão de âmbito nacional, foi implantada, em 1931, a Reforma Francisco Campos, que reestruturou o ensino no país, modificando autarquias, criando novas ofertas e hierarquizando os cursos já

²⁶ Esta política foi adotada nos anos 90, por ocasião do realinhamento gerencial das escolas do Sistema S.

existentes.²⁷ Altamente segmentada em níveis que pressupunham exames de admissão, sua estrutura foi construída a fim de atender à concepção dualista da educação, que visava à manutenção do arranjo vigente, no qual as classes trabalhadoras frequentavam o ensino primário e as escolas profissionalizantes, e as classes privilegiadas o ensino secundário, que os preparava para o ensino superior.

No entanto, a implantação de políticas majoritárias não foi capaz de dirimir a cisão histórica que existia entre a educação básica e a educação profissional, novamente replicada na estrutura governamental. Além de reforçá-la, a materialização do Estado de Compromisso acarretou no rateamento do controle sobre a educação profissional entre setores estratégicos da economia nacional:

Os diferentes modelos de instituições para educação profissional, por vezes, estiveram envolvidos nas disputas que ocorriam a respeito do modelo de desenvolvimento do país. Um desses momentos ocorreu por ocasião da criação de um ministério específico para a educação, em 1930, o que provocou separação nos órgãos de gestão das políticas para educação profissional. Por um lado, o ensino técnico-industrial, que passou para a tutela do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, representava as correntes do modelo urbano baseado na industrialização; por outro, o ensino agrícola, que permanecia sob a gestão do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, procurava atender às demandas dos setores que defendiam o modelo de desenvolvimento baseado na produção agrícola. (ORTIGARA; GANZELLI, 2013, p.259)

Neste conjunto de políticas, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser fiscalizadas pela recém-criada Inspeção do Ensino Profissional Técnico, o que implicou no controle do trabalho e dos trabalhadores, bem como de sua vinculação ao Estado e ao seu caráter subjacente.

Em 1932, em uma medida até então inédita no país, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* propôs a implementação de cursos acadêmicos e profissionais nos mesmos estabelecimentos, em um esforço pela diminuição do caráter antidemocrático da estrutura vigente. Além disso, enfatizou-se no documento a necessidade da criação de cursos superiores para a formação docente. Estes, segundo os princípios escolanovistas, deveriam ser pautados por uma abordagem científica, coadunante com a lógica produtivista e racionalista então defendida:

(..) A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional,

²⁷ Com a implantação da Reforma, o ensino primário ou elementar e o ensino normal permaneceram sob a tutela dos estados. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro, complementar, oferecido para algumas carreiras, e com a duração de dois anos para determinadas carreiras. Foi criado o ensino comercial, que equivale ao ensino médio profissionalizante. O ensino superior passou a funcionar pelo regime universitário, cabendo sua administração ao governo federal. (ANDREOTTI, 2006)

de todas as funções publicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (Manifesto dos Pioneiros. In: GHIRALDELLI, 1995, p.73 *apud* ANDREOTTI, 2006, p.114)

As forças estabilizadoras, que demandavam esforços por se constituir em um estado forte desde a revolução de 30, se mostraram eficazes até a metade da década, quando ocorre o acirramento das disputas entre os setores dominantes, representantes dos segmentos agrário e industrial, e os grupos de oposição, que na defesa de suas bandeiras de luta radicalizam suas ações. Assim, sob a alegação da necessidade de retomada do controle institucional, é instituído em 1937, por meio de um golpe militar, o Estado Novo, o que intensifica as “mudanças nas relações entre Estado e sociedade, fortalecendo a centralização do poder”. (ANDREOTTI, 2006, p.104)

Com a promulgação da Constituição de 1937, primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, observou-se uma clara tomada de posição do Estado em classificar a educação profissional como destinada aos pobres, oficializando a dualidade estrutural. O texto estabelece em seu artigo 129 que

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Neste mesmo ano, as Escolas de Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados à oferta da formação profissional em níveis diversos.

A Reforma Capanema, em 1941, reforçou o caráter dual ao reestruturar o ensino através de três eixos: Industrial, Comercial e Secundário. Os então cursos complementares foram extintos, sendo substituídos pelos cursos de 2º ciclo, conhecidos como colegiais. Estes se dividiam entre a modalidade científica ou clássica, com vias ao ingresso no ensino superior, e os técnicos, nas modalidades normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, sem que houvesse o compromisso com a formação propedêutica por parte destes últimos.

Esta mesma reforma também deu origem também a algumas das entidades que hoje fazem parte do conglomerado organizacional conhecido como Sistema S (SESI/ SENAC), que, sob a responsabilidade do empresariado, buscavam a formação de quadros de trabalhadores para as frentes de trabalho em expansão.

Em 1959, as Escolas Técnicas e Industriais são convertidas em autarquias. Tais estabelecimentos, intitulados Escolas Técnicas Federais, passam a contar autonomia didática e de gestão na formação de técnicos, atendendo à crescente demanda por profissionais na indústria em franca expansão.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4024), em 1961, em atendimento a uma reivindicação histórica dos setores progressistas, estabeleceu a equivalência entre cursos técnicos e propedêuticos, bem como a subordinação de todas as instituições de ensino ao Ministério da Educação, o que, não foi capaz de dirimir a dualidade entre as modalidades geral e profissional, dada a coexistência de duas redes de ensino.

2.1.2 Educação profissional em tempos de chumbo

Saviani (2008) descreve o início da década de 60 como um período marcado pelo projeto desenvolvimentista de viés industrial implementado por Juscelino Kubitschek. Contudo, sob o aparente consenso, desenvolviam-se no cerne da democracia dois projetos claramente antagônicos, cuja materialização coube primordialmente a duas entidades: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ideólogo do nacional-desenvolvimentismo, e a Escola Superior de Guerra (ESG), formuladora da *Doutrina da Interdependência*, coadunante com a doutrina da segurança nacional.

Posto isto, ainda que o projeto desenvolvimentista de JK tenha sido capaz de agregar o conjunto da sociedade em torno de sua efetivação, este não foi suficiente para assegurar a coesão social. Enquanto o empresariado e os setores da burguesia e da classe média o compreendiam como um fim em si mesmo, para as forças de oposição, alinhadas com as correntes de cunho nacional-desenvolvimentista, este materializava apenas uma etapa de um profundo processo de rearticulação social, à qual um conjunto de medidas deveria se seguir: “nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional)”. (SAVIANI, 2008, p. 293). Logo, o que se observou a seguir foi um esforço articulado entre os

sindicatos, as organizações estudantis e os movimentos de cultura e educação popular na defesa destas bandeiras de luta.

Em outro extremo, os setores conservadores passaram a se congregarem institucionalmente: a classe empresarial, em um movimento até então inédito, fundou em 1959 o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), cujo foco era de combate ao comunismo e às políticas de cunho popular. Também por iniciativa do empresariado, em articulação com forças internacionais e com os militares, via ESG, foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), cujas ações eram pautadas pela abordagem agressiva e pelo uso maciço das mídias disponíveis e da cooptação interna nos estabelecimentos de representação, com vias a desagregar as mobilizações em torno das causas populares.

Em abril de 64, as forças militares, coligadas com o empresariado, deflagraram um golpe militar, instituindo um regime ditatorial que assombraria o país nas duas décadas que se seguiriam. A partir de seu êxito, investiu-se de maneira maciça na consolidação da Doutrina da Interdependência e na mudança de direcionamento econômico, visando dissipar eventuais vestígios das políticas de cunho socialista adotadas no governo João Goulart.

No campo educacional, o regime militar se articulou de maneira rápida e eficaz, visando à instrumentalização da educação e a sua utilização como dispositivo estratégico no exercício do poder. Ainda no ano de 1964, o IPES organizou um simpósio sobre a reforma da educação brasileira. A partir de um documento-base, a proposta apresentada propunha a adequação do projeto educacional aos pressupostos do desenvolvimento econômico e mercadológico, apontando alguns direcionamentos para a educação profissional. Segundo ela,

a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SOUZA, 1981 *apud* SAVIANI, 2008, 295).

A partir desta lógica mercantil, a já estreita relação entre o empresariado brasileiro e o norte-americano ampliou-se metonimicamente para os dois países, por meio de uma série de acordos de financiamento da educação brasileira intermediados pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) entre os anos de 1964 e 1968. Conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, estes implicavam no prolongamento de uma parceria iniciada ainda em 1946, com a criação da Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial (CBAI), “com a intenção de se dinamizar e de se reaparelhar o ensino

profissional para atender às novas necessidades da expansão industrial”. (MACHADO, 1982 *apud* ALVES, 2010)

O Estado ditatorial promulgou, em 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/ 71). Por meio dela, promoveu a expansão da educação fundamental sob o foco do tecnicismo, aumentando para oito anos o tempo de escolarização obrigatória (1º grau), medida que buscava subsidiar o projeto de crescimento industrial em curso.

A fim de conter a crescente demanda pelo ensino superior e, ao mesmo tempo, gerar mão de obra técnica de nível médio, o ensino de 2º grau assume caráter de profissionalização compulsória, tornando-se modalidade terminal para os indivíduos que não possuísem condições econômicas de acesso e, sobretudo, manutenção no ensino superior. Desta forma, mais uma vez foi ratificada a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. o que resultou no rebaixamento da qualidade; “no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior”. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.1161).

A despeito dos imperativos de ordem legal, não foram observadas mudanças no cotidiano das instituições de ensino, sobretudo nas escolas estaduais de 2º grau, que, sem a dotação extra de recursos para adaptar a sua estrutura à nova realidade de oferta ampliada, sofreram uma queda expressiva na qualidade dos serviços. O vultoso montante investido no período, cuja destinação prevista era a realização de reformas na educação profissional, foi aplicado para promover avaliações estruturais do ensino profissional de acordo com as diretrizes apontadas pelos organismos internacionais, a fim de moldá-lo segundo a lógica dos países que detinham o controle econômico.

Além disso, observou-se uma redução exponencial no financiamento do ensino de 1º e 2º grau nas redes públicas²⁸, criando-se dispositivos financeiros e legais para o incremento da rede privada, dotando-a de meios para absorver a crescente demanda.

²⁸ “A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%” (Vieira, 1983, p. 215). Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961”. (SAVIANI, 2008, p. 298)

A Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176). (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.299)

Por outro lado, as Escolas Técnicas Federais - algumas delas convertidas em Centros Federais para a oferta de cursos superiores – receberam tratamento diferenciado. Por meio dos recursos advindos dos Acordos MEC-USAID, puderam contar assistência financeira e orientações técnicas. Por conseguinte, passaram a ter ampla aceitação junto à sociedade, observando-se então um movimento de elitização destes estabelecimentos. Os profissionais por eles formados, devido ao seu alto padrão de qualidade, foram rapidamente assimilados pelo mercado.²⁹

Uma vez que se tornou notória a assimetria entre os técnicos formados pelas escolas técnicas federais e os das demais escolas em termos qualitativos, houve o incremento de recursos para estas instituições, com a ênfase na formulação dos perfis dos cursos de profissionais que assumissem nas empresas um papel político. Nesta nova configuração, o técnico funcionaria como mediador entre o *staff* superior e os trabalhadores, sendo atento às necessidades de ambos, sem, contudo deixar de priorizar as diretrizes empresariais. (MACHADO, 1982)

Com o aporte deste conjunto de medidas, investiu-se na geração de grandes contingentes humanos para as linhas de produção. Ao receberem uma formação de cunho acrítico e instrumentalizante, estes profissionais eram forçados para se comportar de maneira produtiva e não reativa ao contexto de perdas de direitos trabalhistas e sociais.

O Estado, a partir dos postulados da Economia Política, em relação com o desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de governar os sujeitos e a população, empreendeu uma ampla reorganização dos saberes, servindo-se de diferentes procedimentos. E assim, frente a saberes plurais, polimorfos, locais, diferentes segundo as regiões, em função dos diferentes espaços e categorias sociais, o Estado, através de instituições e agentes legitimados (entre eles, desempenharam um papel destacado os professores) pôs em ação toda uma série de dispositivos, com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço. (VARELA, 2009, p.90)

²⁹ Este projeto recebeu apoio internacional, na forma do PRODEM I (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), elaborado por comissões das quais participavam brasileiros e americanos. Sua viabilização se deu por meio de um Contrato de Empréstimo Internacional (n. 755/BR), para o financiamento de despesas relativas à construção, equipamento, mobiliário e preparação de recursos humanos relativos a seis Centros de Engenharia de Operação, todos vinculados a Escolas Técnicas Federais. Nitidamente voltado para conter a demanda por vagas nas Universidades, ele tratou da formação de técnicos de nível superior que se situariam entre o técnico de nível médio e o engenheiro de formação tradicional. A formação de professores brasileiros para esse projeto ocorreu por meio de um mestrado na Universidade Estadual de Oklahoma, Estados Unidos. (cf Ramos, 2011)

Para dar conta da progressiva demanda, advinda do crescimento exponencial das redes de ensino, investiu-se pesadamente na formação de profissionais da educação, cujo norte foi a adoção de critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos. Como consequência, houve a precarização do trabalho docente, e a categoria, desmobilizada, sofreu perdas salariais e de direitos.

Na prática, o que se observou nos anos seguintes, sobretudo na década de 80, foi a queda qualitativa da formação técnica oferecida, em função do baixo aporte financeiro destinado, o que acarretou na diminuição do número de profissionais dedicados à educação profissional e no escasseamento dos recursos físicos e técnicos disponíveis. Por outro lado, o crescimento exponencial do número de técnicos formados a cada ano fazia com que o empresariado não assimilasse os profissionais oriundos destes cursos.

Deste modo, percebe-se que o discurso no qual se sustentava a ampliação da oferta de técnicos, tanto no seu teor manifesto, pretensamente ancorado *“nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2.º grau”*, quanto no caráter de contenção de ingressos no ensino superior, não se sustentou, uma vez que a classe média, consumidora principal desta modalidade de ensino, a refutou, ante a sua inadequação ao projeto de ascensão social em curso. (RAMOS, 2011, p.42)

Após algumas tentativas de formatação curricular, a aprovação da Lei nº 7.044/82, além de propor efeito suspensivo para a formação profissional no 2º grau, substituiu a concepção de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. A partir daí, o que se observa é a existência de cursos que não ofereciam nem a formação propedêutica, tampouco a profissional. Por outro lado, isto fez com que a posição de destaque já ocupada pelas escolas técnicas federais se consolidasse, tornando-as referência na formação técnica de 2º grau, posição que se sustentou até o fim de década de 80.

Diante deste cenário, os docentes construíram movimentos organizados por meio dos quais foram reestruturadas suas entidades de representação e organizadas grandes greves. Estas mobilizações, que, além de defender as bandeiras próprias do movimento docente, visavam à retomada democrática, tiveram seu ápice durante o governo João Figueiredo (1979-1985).

Neste período de forte efervescência política, houve também o surgimento de novos partidos políticos e o fortalecimento dos sindicatos, que, atuando com maior liberdade, puderam aglutinar as classes trabalhadoras, sobretudo o operariado. Os movimentos pela Anistia (1979) e pelas Diretas Já (1984) garantiram vitórias expressivas e assumiram o papel

de catalisadores das forças populares em torno da causa democrática. Por fim, a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral, em 15 de janeiro de 1985, marcou o ocaso de mais de vinte anos de regime militar e o retorno legal do país à democracia.

2.1.3 Novo regime, velhas lutas: políticas e marcos legais

2.1.3.1 A Constituição de 88 e a consolidação jurídica da democracia

Em seus primeiros momentos, o recém-conquistado estado democrático passou por uma séria intempérie, com a súbita morte de Tancredo Neves, seguida da controversa ascensão de José Sarney ao poder³⁰. Temerosos de uma nova investida dos militares e desejosos de garantir, de maneira efetiva, a consolidação da democracia, as diversas forças políticas em curso no cenário nacional (boa parte delas, emergentes) passaram a se mobilizar em torno da composição de uma assembleia legislativa de cunho constituinte, a quem caberia deliberar acerca dos direitos e deveres da população brasileira e da reestruturação política nacional.

No cenário político em tela, mostrava-se prioritária, em face dos riscos, a materialização jurídica das conquistas populares. Sob esta perspectiva, Rocha (1996) destaca o potencial simbólico das leis para a consolidação do estado democrático e a consequente expansão das conquistas sociais, alertando, no entanto, para a importância do monitoramento do seu processo de elaboração.

As leis se configuram (...) não apenas com a instância máxima de arbítrio social, mas também como o meio mais eficaz de legitimação no poder. No caso específico de uma legislação educacional, que guarda em seu seio uma concepção determinada de sociedade e de homem – conceptual que serve de norte a iluminar as práticas sociais – a conquista da consolidação de seus ideais significa não apenas a manutenção de seus interesses e/ ou privilégios. Significa muito mais: significa a conformação das novas gerações. (ROCHA, 1996, p.267)

Deste modo, a educação assumiu, desde o princípio do processo constituinte, um caráter de centralidade nas discussões, aglutinando em torno de si as atenções de diferentes

³⁰ Lembrando que a eleição de ambos, pelo Colégio Eleitoral, contrariava o anseio popular por eleições diretas, consubstanciado na Emenda Dante de Oliveira e no movimento das Diretas Já.

setores da sociedade civil, o que evidencia o seu caráter (con)formador. Logo, a construção de uma legislação educacional, mais que um imperativo democrático, consubstanciava-se na materialização de um projeto em curso, uma vez que significava o controle de uma instituição disciplinar com profundas intercessões no tecido social.

Em simultâneo, eram travadas dentro da esfera governamental negociações em torno das questões relativas à educação profissional. Sem contar com a participação popular, o que se observou foi a polarização das ações encaminhadas pelos ministérios envolvidos (Educação e Trabalho), tendo este último se consolidado em

uma estrutura paralela de formação profissional, apoiada nos sistemas paraestatais de aprendizagem criados nos anos 40 e que ganhou força com a criação, em 1976, do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra pelo Decreto nº 77.326. Nele se incluíam o Senai, o Senac, o Senar, o Pimmo, as empresas e outros organismos de preparação profissional e as normas seguidas eram estabelecidas por um Conselho Federal de Mão-de-Obra (CFMO), que junto com a Secretaria de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho formava o órgão central deste sistema. Esta estrutura contava, ainda, com os incentivos da Lei nº 6.297/71, que possibilitava às empresas descontos tributários em caso de gastos com atividades de formação profissional. (MACHADO, 2008, p.9-0)

No campo da educação, os debates afluíram para a superação do estigma produzido com a universalização da oferta da educação profissional segundo o disposto na Lei 5692/71, a partir da proposição de novos modelos, nem todos primando pela originalidade conceitual. Um exemplo lapidar ocorreu em 1983, quando Darcy Ribeiro, então Secretário de Ciência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, relatou³¹, durante sua participação no *Seminário “Educação: 12 anos depois* (que estudava justamente os impactos da uma Lei 5692/71 na contemporaneidade), uma “proposta revolucionária”, em vias de implantação no Estado:

Um projeto de Anísio Teixeira, que me é muito grato e que vamos tentar fazer, é o da escola-parque. Algumas escolas do Rio estão em condições de ser tratadas assim. Este ano já vamos colocar em funcionamento uma delas. É uma escola que receba, por cinco horas a mais, a criança que já foi à sua escola comum, dê mais uma refeição, dê estudo dirigido, recreação e **habilitação manual**. (Anais do Seminário Educação – Doze anos depois, 1984, p. 212 in MACHADO, 2008, p.10-1, grifos da autora)

Conhecedoras desta problemática e organizadas em torno de bandeiras comuns de luta, as forças progressistas a favor da causa educacional organizaram-se em um movimento que

³¹ Por meio de uma abordagem conceitual muito próxima à adotada anos depois na elaboração da proposta de LDB.

lançou, em 1987, o “Manifesto da Escola Pública e Gratuita”³², anunciando, através de sua divulgação, a criação do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)*.

Marcado pela diversidade, o grupo era composto por vinte e oito entidades coletivas nacionais³³, cuja maioria surgiu durante o processo de resistência ao regime militar, ainda na década de 70. Sua estrutura organizativa, composta de plenário e Executiva, era descentralizada, apresentando ramificações nos níveis estadual e municipal, o que lhe deu um dinamismo especialmente desejável neste contexto histórico, em que a fluidez, não só nas instâncias propositivas, mas também no encaminhamento de ações efetivas, constituíram-se em questão estratégica a ser não apenas defendida, mas efetivamente incorporada ao projeto de gestão da educação nacional em construção.

O Fórum buscou, desde o início, garantir sua atuação como órgão técnico e/ou representativo junto às esferas do poder público, a fim de investir na “busca de soluções para os problemas da educação, da cultura e das atividades que seus membros desenvolvem, visando à solidariedade social e a integração harmônica das várias esferas da sociedade”³⁴, tendo participação destacada durante a elaboração da Carta Magna de 1988, onde atuou como coautor do capítulo da *Educação, Cultura e Desporto*.³⁵

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, significativos avanços foram alcançados na garantia de direitos de acesso à educação por parte da população. Ficou determinada textualmente³⁶ a competência da União acerca da regulação da educação nacional, apontada a reformulação da legislação em vigor como o próximo marco legal.

³²Scuarcialupi (2011) atenta para o fato de que esta não era a primeira vez que uma campanha nacional pela educação era lançada por meio de um manifesto, mencionando a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932, e do texto *Mais uma vez convocados*, reafirmação dos princípios do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1959. Ambos tinham como princípio básico a defesa da escola pública.

³³ Segundo Rocha (1996), ainda que concentradas em três grandes grupos – publicistas, membros das redes públicas; privatistas leigos, membros das escolas particulares não religiosas; e confessionais, entidades educacionais de orientação religiosa, sobretudo cristã –, 46% das entidades eram representativas dos interesses dos profissionais da educação, o que imprimia um caráter de subalternidade instituinte às ações da entidade, uma vez que boa parte de suas ações se concentrava na ampliação dos canais de participação das categorias na consolidação da democracia, não apenas como regime político, mas, sobretudo, como *modus cotidiano*.

³⁴ Cf. Rocha (1996), p.269.

³⁵ Boa parte de suas propostas já se encontrava disposta na carta de Goiânia, “documento elaborado pelos educadores presentes na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, no período de 02 a 05 de setembro de 1986. A Conferência foi organizada por ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), apresentando propostas para a elaboração da nova Constituição para o país.” (ORTIGARA; GANZELLI, 2013, p.261)

³⁶Artigo 22, inciso XXIV: “*Compete privativamente à União legislar sobre (...) [as] diretrizes e bases da educação nacional*”.

No que tange aos temas específicos deste estudo, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser contemplada com a fixação de metas para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, em todos os níveis, além do reconhecimento do direito à educação básica para jovens e adultos como um dever do estado, estabelecendo legalmente sua obrigatoriedade e gratuidade.

Com relação à educação profissional, não houve um reconhecimento explícito da necessidade de sua oferta pelo Estado, estando apenas prevista, no artigo 205, a qualificação para o trabalho como uma das prerrogativas da educação³⁷. No entanto, é sabido que tais garantias são direitos assegurados por normas internacionais do trabalho, definidas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e por Constituições nacionais de vários países (MACHADO, 2008), cabendo, pois, ao Estado subsidiar os meios para a sua efetiva viabilização.

Como ações, cabe destaque para a implantação no governo Sarney, em um contexto marcado pela recessão e por índices astronômicos de inflação, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC). Viabilizado por meio de um empréstimo junto ao Banco Mundial, o programa, cuja vinculação ao plano de governo pautava “metas estratégicas das reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza” (BRASIL, 1986c *apud* RAMOS, 2011), tinha como meta a implantação de 200 escolas técnicas industriais e agrotécnicas, de 1.º e 2.º graus, que se caracterizariam como Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), estando vinculadas a uma escola-mãe: técnica, agrotécnica ou CEFET. Ao final de 1993, apenas 11 UNEDs haviam sido inauguradas, e 36 estavam em construção.

A despeito dos resultados obtidos, a proposta recebeu severas críticas da sociedade civil, sobretudo das entidades de representação docente, por sua condução arbitrária e antidemocrática, na qual os processos decisórios se deram no âmbito das comissões, e pela ênfase no ensino técnico, uma vez que o consenso à época apontava a ampliação e melhoria do ensino de 2º grau como medida prioritária (CIAVATTA, 1988 *apud* RAMOS, 2011), sendo até mesmo a existência e relevância das escolas federais no cenário brasileiro objeto de debate:

A redemocratização do país colocou o tema da finalidade das escolas técnicas e CEFETs em pauta para os segmentos conservadores e progressistas. Dentre os

³⁷ Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1989, p. 99).

primeiros, a crítica centrava-se no seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao ensino superior. Dentre os progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população. Sob a hegemonia dos segmentos conservadores, o caráter público dessas instituições foi, diversas vezes, ameaçado por medidas designadas, por exemplo, como “estadualização” – transferência para os sistemas estaduais de ensino – e “senaização” – incorporação pelo sistema S; e, ainda, “privatização” – transferência total ou parcial para os setores privados. (RAMOS, 2011, p. 46)

2.1.3.2 A LDB de 96: projetos em disputa

Tão logo se findou o processo constituinte, houve a continuidade dos debates, dedicados, então, à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino nacional. Neste contexto, o Fórum, reconhecido como instância aglutinadora dos interesses da sociedade civil e com sua composição ampliada, retomou suas atividades em torno da elaboração de uma proposta iminente popular, e que tivesse como bandeira de luta a gestão democrática do ensino público. Tal postura gerou tensionamentos internos junto a algumas entidades confessionais, defensoras dos interesses de movimentos sociais ligados à igreja católica e da manutenção do financiamento estatal para as escolas comunitárias não-públicas. (BATISTA, 2002, p.6)

Os debates organizados pelo Fórum, e os estudos do prof. Demerval Saviani, discutidos na reunião anual da ANPED, em 1988, possibilitaram a elaboração da proposta apresentada pelo deputado Octávio Elísio à Câmara Federal, em 12 de dezembro de 1988. Esta propunha o incremento de recursos para a educação pública, com vias à ampliação do sistema público de ensino, através da incorporação da educação infantil e da educação de jovens e adultos, e da implementação de modificações curriculares no ensino médio.

A proposta original sofreu emendas e acréscimos, e suscitou uma série de debates e encontros temáticos para discussão dos pontos considerados polêmicos, servindo de substrato para a construção do substitutivo apresentado pelo relator, deputado Jorge Hage, e aprovado em 1990. Questionado acerca do processo de construção e de sua relevância, o relator destacou a sua importância como catalisador de mudanças nos processos decisórios, e na aposta da progressiva institucionalização da prática em nosso cenário político: “a certeza de que esta consulta ampla que se fez agora seja sempre feita, e que não fique ao sabor da

eventual presença de pessoas com abertura para isso, [é] o que se busca com sua institucionalização”. (HAGE, 1990, p.140 *apud* SAVIANI, 2008, p.65)

No entanto, os setores mais conservadores da política nacional articulavam nos bastidores uma proposta alternativa ao projeto de LDB aprovado na Câmara. Elaborado pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, e contando com o apoio do governo federal, através do Ministério da Educação e Cultura, o substitutivo Darcy Ribeiro foi apresentado a partir de uma manobra regimental, por meio da qual um projeto para concessão de bolsas de estudo foi transmutado em LDB, sendo sancionado, por meio de um impressionante movimento de articulação política, em 20 de dezembro de 1996.

Deste modo, em uma agressão flagrante ao regime democrático recém-instituído

o Senado Federal desconsiderou todo o processo de elaboração coletiva e democrática ocorrido na Câmara dos Deputados durante quatro anos e cinco meses, e desconsiderou também o próprio regimento interno, que estabelece a preferência de tramitação aos projetos oriundos da Câmara, quando houver dois projetos sobre a mesma matéria tramitando conjuntamente. (ROCHA, 2006, p.282)

Scuarcialupi (2011) assinala que a principal divergência entre as duas propostas diz respeito ao controle da educação pelo Estado. Se por um lado, a sociedade civil, “representada pelo Projeto Jorge Hage, preocupava-se com os excessivos mecanismos de controle social do sistema de ensino; do outro, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais concentrada nas mãos do governo”, o que, de certo modo, contraria o projeto neoliberal que se buscava implantar, e que prevê, em seus princípios, a descentralização das instâncias deliberativas e o enxugamento da máquina estatal³⁸³⁹.

A aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro confirmou os temores dos setores progressistas acerca do silenciamento e posterior tentativa de invisibilização dos movimentos sociais, ao promover uma mudança profunda na composição das instâncias deliberativas, inicialmente previstas na proposta aprovada pela Câmara. Houve a restrição das atribuições do Conselho Nacional de Educação, que passou a assessorar o MEC em algumas questões. Foi também suprimida do Fórum Nacional de Educação a incumbência pela elaboração do Plano Nacional de Educação. (CAPRIOGLIO et al., 2000)

³⁸ RAMOS, 2011; CUNHA, 2005.

³⁹ A este respeito, Santos (2004, p. 5) assinala que os governos neoliberais brasileiros, “ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas”.

Alguns críticos da nova LDB a definem como um marco expressivo do avanço das políticas neoliberais no Brasil, e reflexo direto das políticas educacionais do Banco Mundial para a América Latina. Estas foram implementadas de maneira mais consistente a partir dos governos Collor e FHC, muito embora sua presença já fosse perceptível em períodos anteriores.⁴⁰

Segundo Miguel e Vieira (2008), o início da influência internacional nos rumos da educação brasileira se consolidou a partir do processo de rearticulação capitalista, fomentado pela UNESCO. Contudo, assinalam que esta não se deu apenas pelas diretrizes normativas apresentadas, mas também pela literatura temática e pelas concepções político-pedagógicas em vigor no período no bloco ocidental.

O Banco Mundial⁴¹, através de suas agências (BID e BIRD), tem sido o principal responsável, em escala mundial, pelo financiamento e definição de diretrizes, políticas e projetos educacionais, o que lhe coloca em posição de prevalência na indução do modelo de desenvolvimento econômico e político para as nações. A partir de um pacote de ajustes estruturais, as políticas advogadas pelo Banco tinham como metas a consolidação da estabilidade política e a preservação da ordem nacional, sendo assimiladas e implantadas pelos países membros sem muita contestação, sobretudo pelos signatários do Consenso de Washington⁴².

Seus projetos, segundo Santos (2004, p.7), “prenunciavam ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, na inovação tecnológica, com efeito significativo na redução da evasão e da repetência”. Estes dados seriam mensurados a partir de exames de proficiência aplicados em larga escala, cujos resultados implicariam na destinação de recursos e no incremento à remuneração docente.

Torres (1996 *apud* SANTOS, 2004, p.7, grifos nossos) destaca, dentre os critérios presentes nas diretrizes apontadas pelo Banco,

⁴⁰ Machado (1982 *apud* ALVES, 2010) registra a criação da Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial (CBAI), em 1946, como o marco inicial dos acordos de financiamento para a educação.

⁴¹ A instituição conta atualmente com 188 países e segue fielmente a concepção segundo a qual foi criado: apreço à disseminação da ideologia capitalista. (BANCO MUNDIAL, 2013)

⁴² O “Consenso de Washington” (Washington Consensus) consiste do conjunto de dez regras básicas, formuladas por economistas de instituições financeiras com base em Washington, com fundamento num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy* (1990), e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional, a ser indicada para promover o ajuste macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. (SANTOS, 2004, p.3)

a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; **centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial**; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais”.

Do ponto de vista legislativo, a Lei 9394/96 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pouco regulamentou a educação profissional, flexibilizando a oferta, seja através de formação inicial ou continuada, em instituições próprias ou mesmo em serviço, e desvinculando-a de qualquer processo de escolarização. No texto, é prevista a articulação com o ensino regular, que, sem regulamentação específica, abriu, propositalmente, possibilidades para a implementação de uma legislação específica, nos moldes do projeto de lei que fora encaminhado pelo governo federal para o Congresso Nacional na ocasião, e sobre o qual falaremos mais adiante. (SAVIANI, 1998)

Ao tratar da EJA, a LDB apresenta avanços na sua regulamentação: foi-lhe dedicada uma seção especial, na qual é recomendada a articulação com a educação profissional. Contudo, tal prescrição legal não se consubstanciou em mudanças significativas, permanecendo o caráter assistencialista das ações promovidas pelas autarquias locais, sobretudo prefeituras e organizações sócio comunitárias. Nestes casos, é comum se identificar indícios de políticas voltadas para o atendimento dos interesses empresariais, sobretudo na formação de mão-de-obra para o mercado de serviços, e para fins assistencialistas, visando ao aumento do corpo eleitoral.

2.1.3.3 O governo FHC e a ofensiva neoliberal

A posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em janeiro de 1995, marcou o apogeu do pensamento neoliberal no contexto político brasileiro, ao mesmo tempo em que sinalizou novas tendências para a educação profissional, consolidando o pensamento político de correntes conservadoras. Isto se deu por meio da implantação de um conjunto de políticas e programas visando à formação de mão de obra para o mercado, sustentados sob a égide da reestruturação produtiva e do combate ao desemprego estrutural. Sua orientação política foi uma resposta aos imperativos dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que prescreviam a aplicação dos recursos aos indivíduos com menores chances de inserção

social, com cursos profissionalizantes básicos, que demandavam pouca ou, em alguns casos, nenhuma escolarização.

No entanto, a despeito do que se esperava, tendo em vista as discussões que dominavam o cenário da educação nacional desde a redemocratização política, FHC não fez em sua proposta de governo qualquer referência à questão das escolas técnicas federais, que já começavam a esboçar o perfil multimodal que hoje as caracteriza, incorporando cursos superiores de graduação e de pós-graduação *latu e strictu sensu*. Ao invés disto, influenciado pelos ideólogos ligados ao Banco Mundial e à OIT, apresentou, no capítulo “Educação” de seu programa de governo, uma concepção de educação profissional movida pela “ideia da urgente necessidade de melhorar e mudar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas, contribuindo assim para o desenvolvimento tecnológico”. (RAMOS, 2011, p.64). Profundamente alinhada com as diretrizes do BID e BIRD, esta entendia o ensino técnico como custoso e de curto alcance, propondo, em lugar do incremento e ampliação da rede de escolas federais, investimentos na educação básica, sobretudo no ensino de 2.º grau, por meio da realocação de recursos.

Em 1996, no período anterior à aprovação da LDB, o governo fez uma primeira tentativa de reforma da estrutura da educação profissional, através do projeto de lei 1603/96. Em termos gerais, seu texto propunha a dissociação da educação regular e da educação profissional, que passaria a ser ofertada de maneira concomitante ou sequencial ao 2º grau, por meio de módulos independentes e certificados autonomamente, que em seu conjunto corresponderiam à habilitação técnica, reforçando, assim, o caráter fragmentário e instrumentalizante da modalidade. Além disto, pretendia-se, em movimento semelhante ao esboçado em 71, instituir a educação profissional como alternativa à educação superior, reduzindo, assim, a oferta desta modalidade e os recursos a ela destinados.

A forte resistência apresentada pelos setores progressistas ao PL 1603/96, bem como a aprovação da proposta de Darcy Ribeiro para a LDB, que em suas lacunas quanto à educação profissional demandava uma sistematização de amplo espectro, fez com que o governo, em uma manobra bastante engenhosa, optasse por retirá-lo e reapresentá-lo na forma de um decreto presidencial.

Deste modo, em 17 de abril de 1997, foi promulgado o Decreto nº 2208/97, que reforçou o caráter dualista ao promover a dissociação da Educação Básica da Educação Profissional, prevendo a oferta desta de forma concomitante ou sequencial, dotando-a de estrutura pedagógica e curricular própria. Para sua formulação, foram resgatados diversos pontos da PL 1603/96 que haviam sido objeto de polêmica quando de sua tramitação.

Ainda que possamos enxergar algum mérito na realização de cursos profissionalizantes de nível básico em módulos, ao considerarmos o enorme contingente de profissionais em busca de (re)qualificação e (re) inserção profissional, esta pretensa universalização era inviabilizada pela exigência da conclusão do ensino médio para os jovens estudantes.

Em nível fundamental, cursos de qualificação eram realizados em massa, e utilizados como “mecanismos de dissimulação do grave quadro de desemprego no país, pelo fomento de uma ideologia de responsabilização individual dos trabalhadores por sua condição de desempregados”. (RAMOS, 2011, p. 68). Tais ações passaram a ser viabilizadas simultaneamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, de maneira desarticulada entre si e sem os vínculos necessários à educação básica e a políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

As escolas técnicas federais, que foram objeto de crítica no texto no decreto devido ao alto custo e à elitização de seus cursos, tiveram de se adaptar ao novo contexto, oferecendo cursos técnicos concomitantes ou subsequentes em lugar do ensino médio profissionalizante. A partir da Portaria 646/97, houve a limitação da oferta do ensino propedêutico nas escolas federais em 50%, sendo interdita esta modalidade de ensino aos novos estabelecimentos.

Ramos (2011) destaca que este conjunto de medidas, além de buscar a massificação da formação profissional, visava à diversificação do conjunto de agentes promotores das ações formativas, através da associação de instituições governamentais e não governamentais, onde as primeiras seriam as fornecedoras da infraestrutura necessária, enquanto caberia à iniciativa privada o papel de mantenedora. Tais ações são coadunantes com a perspectiva de implantação do estado mínimo, constituindo-se em

marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional, transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. A sustentabilidade financeira dessas políticas esteve nos recursos advindos do Tesouro Nacional, distribuídos em diversos Ministérios; no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT; nos empréstimos internacionais; e nos fundos geridos privadamente como é o caso do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). (RAMOS, 2011, p. 67)

O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP foi instituído em 1997, visando à consolidação do então intitulado Sistema Nacional de Educação Tecnológica, por meio da dotação de recursos para as escolas federais, estaduais e do segmento comunitário, a ser utilizado na viabilização de obras e na aquisição de equipamentos. Tornou-se uma importante estratégia governamental para a implementação da reforma, uma vez que nele

estava prevista que a aprovação de novos projetos estaria condicionada à previsão da extinção do ensino médio ao longo de cinco anos a contar da data de aprovação.

Como agravante, a associação com a Lei 9648/98⁴³ fez com que o Programa, a despeito de contar com financiamento público, atendesse de forma mais efetiva às demandas do setor comunitário, que passou a ter a primazia na promoção das ações da educação profissional. Este segmento teve, até o final de 2002, 135 projetos aprovados, ao passo que a rede federal foi contemplada com apenas 65.

Cunha (2002, p. 120 apud RAMOS, 2011) problematiza a orientação de que se promova a manutenção das escolas federais com verbas do setor privado, entendendo-a como dispositivo para a extinção e privatização destes estabelecimentos:

a orientação privatizante desta política ficou patente na prescrição às escolas da rede federal para que incluíssem empresários e trabalhadores em seus conselhos, que fizessem parcerias com empresas e outras entidades privadas, que gerassem recursos vendendo cursos e outros serviços, que contratassem pessoal fora das normas do serviço público e, enfim, que liberassem o orçamento do governo. Os organismos internacionais, com o apoio de especialistas brasileiros, pautaram muitos dos princípios que se reverteram em critérios para a obtenção de financiamento pelas instituições. (CUNHA, 2002, RAMOS, 2011, p.74)

Outra questão ligada à Lei 2208 e que apresentou inúmeros problemas para a sua implementação relaciona-se às estratégias de viabilização da concomitância, considerados os aspectos relativos aos estudantes. Estes eram submetidos a uma dupla jornada, na qual o desacordo das propostas pedagógicas dos cursos associava-se à sobrecarga de estudos e à precariedade das condições sócio-estruturais. Sem contar com quaisquer políticas de permanência, foram registradas no período expressivas taxas de evasão e repetência, bem como a redução da procura por cursos técnicos. Salieta Ramos (2011, p.75) que, “sendo a educação básica a prioridade, o fato de a formação técnica dela se desvincular gerou uma exclusão das classes populares, para as quais restaram, na melhor das hipóteses, os cursos curtos de qualificação profissional”.

Desta forma, conclui-se que a opção do governo FHC em investir em um formato de educação profissional dissociado da formação básica imprimiu a esta um caráter fragmentário, no qual a instrumentalização da mão-de-obra visava atender aos novos arranjos produtivos e as prescrições dos organismos internacionais. Tal escolha reforçou o dualismo estrutural,

⁴³ Que determinava que as novas unidades de ensino fossem viabilizadas por meio de parcerias, nas quais o governo federal viabilizaria o espaço físico, ao passo que a manutenção ficaria ao encargo de parceiros, que poderiam ser os estados, municípios, ou mesmo a iniciativa privada.

inserindo os estabelecimentos de ensino, sobretudo as escolas federais, em um processo de estagnação que as colocou em uma posição muito próxima da extinção.

2.1.3.4 Lula e o governo das utopias mínimas

Após 14 anos de disputas, tendo sido candidato derrotado nos três pleitos anteriores, é empossado, em 01 de janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, cofundador e principal liderança do Partido dos Trabalhadores (PT). Primeiro presidente de origem popular da história brasileira, sua eleição foi saudada internacionalmente, alçando-o ao posto de uma das lideranças políticas mais expressivas do cenário político contemporâneo e, segundo a revista *Times*, “uma das 100 Pessoas Mais Influentes do Mundo” e “o político mais bem-sucedido de seu tempo”.⁴⁴

A despeito de tamanha popularidade, o que se observou em seus dois mandatos, sob o pretexto da garantia de governabilidade, foi a progressiva aproximação de seu governo dos partidos de centro-esquerda. Como consequência imediata, assistiu-se a um verdadeiro leilão de cargos entre os partidos, que puderam indicar nomes e, assim, garantir o controle sobre setores estratégicos do governo. Se por um lado isto foi capaz de assegurar uma base governista ampliada e, por meio dela, a aprovação de matérias importantes ao governo junto ao legislativo, por outro acarretou no comprometimento da integridade de seu programa de governo em diferentes áreas, incluindo as políticas aplicadas à educação profissional.

No entanto, é necessário destacar a coerência da equipe que esteve à frente do MEC no início do governo para o encaminhamento dos princípios propostos no documento *Uma escola do tamanho do Brasil*, que concentrava as propostas para a educação. A valorização da educação profissional, bem como a elaboração de uma nova proposta para o setor a partir das contribuições acadêmicas, institucionais e comunitárias, pode, segundo Ramos (2011, p.83), “ser considerada como uma marca de ambos os mandatos dessa gestão”.

Neste influxo, as primeiras medidas tomadas foram a revogação do Decreto nº 2.208/97, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, sendo restabelecida, desta forma, a perspectiva de integração curricular da educação básica com o ensino médio, nos moldes previstos pela LDB, e a reestruturação funcional do PROEP, com o reordenamento dos

⁴⁴ In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_In%C3%A1cio_Lula_da_Silva#Liga.C3.A7.C3.B5es_externas

recursos para as instituições públicas de ensino. Sob esta perspectiva, buscava delinear as linhas gerais norteadoras de uma política para a educação profissional, pautada por relação dialógica com os diversos setores da sociedade, que participariam das instâncias de debate, elaboração e deliberação das matérias.

Dada a necessidade de articulação entre os diferentes setores envolvidos com a educação profissional, foi instituído o *Fórum Nacional de Educação Profissional*, no qual se contou com a participação de diferentes atores, tais como os ministérios envolvidos com a causa, a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais e representantes do sistema empresarial. Para tal, foram promovidos pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) dois seminários, ambos em junho de 2003, nos quais se promoveu um debate acerca da educação básica e suas interfaces com a educação profissional.

O Seminário Nacional *Ensino Médio: Construção Política*, realizado no período de 04 a 06 de junho, contou com a participação do Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas, que debateram acerca da viabilização do ensino médio a partir de questões globais, tais como o conhecimento, o trabalho e a cultura.

Em seguida, foi promovido o *Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências*. Concebido como um fórum aberto e por meio da utilização de um documento-base, este evento problematizou um amplo debate acerca dos rumos educação profissional no país, contando com a participação diferentes instituições e organizações do setor. A partir das contribuições obtidas, foi formulada uma proposta que serviu de base para o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, editado pela SEMTEC no ano seguinte.⁴⁵

Em continuidade a este processo, houve a convocação ao debate dos diferentes setores governamentais envolvidos, além das instituições da sociedade civil, especialistas, parlamentares, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação, visando à construção coletiva da minuta de um substitutivo ao Decreto nº 2208/97.

A observação dos prolongamentos deste debate e do registro documental das contribuições dos diferentes atores envolvidos nos permite a identificação de três correntes envolvidas no processo, e que a partir de seus interesses e papéis sociais e institucionais assumiram posições distintas.

⁴⁵ “O documento *Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica* trazia um posicionamento bastante claro em defesa de uma organização pública e sistêmica da educação profissional. Dentre as principais ações, o documento indicou a necessidade de se instituir mecanismos de controle e acompanhamento das políticas, de se definir competências e responsabilidades dos entes federativos para com a educação profissional e de se reduzir a privatização operada mediante o incentivo às fundações, terceirizações, parcerias, mercantilização de cursos e precarização das condições de trabalho dos educadores”. (RAMOS, 2011, p.86)

O primeiro grupo, de posição conservadora e mais distante dos demais, propôs a manutenção do Decreto nº em exercício, por ter participado de sua elaboração e do texto da LDB, e reconhecê-los como dispositivos que permitem uma maior flexibilização da oferta e comercialização de produtos e serviços educacionais.

Os demais grupos defendiam a revogação do Decreto nº 2.208/97, discordando do encaminhamento subsequente: um grupo, mais expressivo numericamente, defendia a edição de um novo decreto, ao passo que o outro, a fim de tentar dirimir o caráter autoritário deste dispositivo, proponha a suspensão desta medida e a imediata elaboração dos normativos da política de Ensino Médio e Educação Profissional.

Por fim, a SEMTEC, coadunante com o pensamento majoritário no debate, revogou-se o decreto em exercício, promulgando em seguida o Decreto nº 5.154/2004, que previa a integração da educação profissional à educação básica, embora mantendo as possibilidades de ensino concomitante e subsequente. Ramos (2011) propõe a seguinte síntese de seus principais eixos de ação:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) *regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores*; d) *superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2.º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos*; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional. (RAMOS, 2011, p.90, grifos nossos)

A partir deste contexto, novos desafios se postularam, dentre eles a formação docente para os novos desafios profissionais; a construção de diretrizes que norteassem a construção de currículos integrados e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Como meta, buscava-se a superação da dualidade historicamente construída, de caráter assistencialista/ compensatório, em favor de ações que possibilitassem ao indivíduo o seu desenvolvimento nas diversas dimensões do fazer humano.

Contudo, contrariando as expectativas da sociedade civil, que contava que os processos de discussão e formulação jurídica extrapolariam a etapa dos debates, apontando

novos rumos para a formação profissional, o que se seguiu foi um processo de fragmentação deflagrado a partir da estrutura governamental, que permitiu que a legislação previesse alternativas à integração curricular, tais como a organização curricular em módulos. Além disso, ações como a implantação *do Programa Escola de Fábrica*⁴⁶, de orientação instrumentalizante, e a dissociação entre ensino médio e educação profissional na estrutura organizacional do MEC, revelam o apego à abordagem tecnicista da educação profissional, além de denotar a intenção em se atender, ainda que pontualmente, aos interesses mercantis.

Merece destaque a solicitação feita ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da elaboração de uma proposta de Diretrizes Operacionais e da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo em vista sua adequação à Educação Profissional Técnica de nível médio aos termos do Decreto nº 5.154/2004, denotavam não apenas que a viabilização e universalização do ensino integrado não se constituíam em prioridades nas políticas do MEC, mas também o reconhecimento do mérito das políticas anteriores, “marcadas pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade”⁴⁷, o que se colocava em desacordo não apenas com o discurso governamental, mas principalmente com o percurso deliberativo de cunho popular travado até aquele momento.

A despeito do cenário preocupante, pode ser observada, especialmente no segundo mandato, a adoção de medidas coadunantes com os novos paradigmas previstos na legislação em vigor. De cunho globalizante, estas tendem a incorporar as redes estaduais e a federal, alcançando, assim, a totalidade da rede de educação profissional, além de contar com destinação própria de recursos no orçamento da União.

A primeira delas foi a promulgação da Lei n. 11.741/2008, que promoveu uma emenda na LDB com base no Decreto nº 5.154/2004, com o objetivo de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. (RAMOS, 2011, p.94)

Em atendimento a uma reivindicação histórica da rede federal, que ao longo do processo de debates em torno das novas diretrizes legislativas teve presença destacada, partiu-

⁴⁶ “O Programa Escola de Fábrica objetiva dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado), cujas famílias tenham renda *per capita* de até um salário mínimo. O investimento de R\$ 25 milhões é oriundo do PROEP e está voltado para a criação de 560 escolas em 2005, organizadas por unidades gestoras, como ONGs, instituições públicas e outras. Essas organizações implantam unidades de ensino nas empresas, elaboram o programa curricular, fornecem a orientação técnico-pedagógica e certificam os alunos. A certificação pode ficar também a cargo dos CEFETs”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 1101)

⁴⁷ RAMOS (2011, p.93)

se à ampliação da rede federal de educação tecnológica. A partir da Lei nº 11.892/2008, foram criados os Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)⁴⁸. Por meio deste processo de “ifetização”, vários CEFETs e Escolas Técnica tiveram suas funções ampliadas, incorporando o ensino superior, e ampliando as atividades nas áreas de pesquisa e extensão. O ensino integrado torna-se parte fundante de suas atividades, uma vez que a oferta de pelos menos 50% das vagas nesta modalidade tornou-se obrigatória.

Em atenção à meta de incorporar os sistemas estaduais no processo de implantação do ensino integrado, é instituído, por meio do Decreto nº 6.302/2007, o Programa Brasil Profissionalizado, viabilizado a partir do incremento de recursos visando à expansão e modernização destas redes para a nova modalidade a ser ofertada.

A fim de contemplar um setor específico da população economicamente ativa, composto de jovens de 18 a 24 anos, que concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e não se inseriram no mercado formal de trabalho, foi implantado em 2005, por meio de uma parceria entre a Secretaria Geral da Presidência da República e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com a finalidade de “proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 1102)

Por fim, cabe mencionar o Brasil Alfabetizado (PBA), ação governamental lançada em 2003, e cujo foco recai sobre as ações alfabetizadoras de adultos. Sua execução contraria alguns dos princípios defendidos pelas correntes populares, se colocando na contramão dos acordos tradicionais dos quais o país é signatário e da concepção de alfabetização de adultos defendida pela UNESCO, que “pressupõe a continuidade de estudos para dar uma base sólida e funcional para a aprendizagem da leitura e da escrita”.

O programa também incorre na reprodução de problemas históricos desta modalidade de ensino, tais como a terceirização das ações via prefeituras e organizações do terceiro setor, e investimentos irrisórios na formação docente. Esta objetivava a preparação de professoras leigas, muitas sem experiência docente, para o exercício da alfabetização, por meio de uma rápida formação inicial.

⁴⁸ Os institutos federais foram definidos, no *corpus* da Lei 11.892/2008, “como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. (RAMOS, 2011, p. 95)

Objeto de crítica dos diversos segmentos, o Brasil Alfabetizado passou por mudanças, o que implicou no redirecionamento dos recursos para os sistemas públicos estaduais e municipais, diminuindo a participação das Organizações Sócio-Comunitárias (OSCs) em sua execução.

2.2 EJA no Brasil: sobre rupturas e permanências

A despeito da temática da educação de jovens e adultos já ter sido abordada em outras seções deste capítulo, considere relevante a ideia de uma seção específica para a retomada e aprofundamento de algumas questões, a fim de que se possa delimitar as tendências e forças envolvidas no processo de sua implementação e desenvolvimento no país.

Ainda que o surgimento da EJA, como vimos, faça parte das primeiras ações educativas desenvolvidas entre nós, sua regulamentação, bem como a previsão orçamentária, são relativamente recentes. A dotação específica de recursos para a modalidade foi aprovada apenas em 2007, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que embora tenha se constituído em um marco importante para o reconhecimento da EJA, não foi suficiente para dirimir a carência de recursos para o seu exercício. Tal afirmação pode ser facilmente comprovada por meio da leitura dos dados oficiais, que atestam o inquestionável: a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade que conta com o financiamento mais baixo de toda a estrutura organizacional do ensino brasileiro.⁴⁹

Em decorrência do baixo aporte de verbas, ocorre um processo de fragmentação na distribuição dos recursos para as ações dirigidas a esta modalidade. A título de suplementação, novas rubricas são aprovadas, priorizando o financiamento de ações pontuais em detrimento da escolarização oficial. Como resultado direto, se tem a precarização da oferta em algumas redes, que optam pela implantação de programas e projetos, nos quais podem contar com a participação da iniciativa privada e organizações sócio-comunitárias na execução e financiamento. A adoção desta perspectiva, por sua vez, submete a EJA e seus

⁴⁹ As diretrizes para o cálculo da distribuição dos recursos para cada modalidade de ensino estão previstas na Lei nº 11.494/2007, art. 10, parágrafos 1º e 2º. Segundo o disposto, foram adotados o fator de ponderação de 0,80 para a Educação de Jovens e Adultos, e 1,20 para a Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio. (Nos Anexos A e B constam, respectivamente, as tabelas com os fatores de ponderação e o valor agregado por aluno no ano de 2014).

atores a uma existência marcada pelo risco da *perenidade constante*, onde o clima permanente de alerta e insegurança tende a se materializar pela falta de autonomia nos processos deliberativos, sobretudo pedagógicos e gerenciais.⁵⁰

Outra consequência direta é a fragilização dos vínculos laborais, uma vez que, a dada a transitoriedade das ações, se conta, na maioria das vezes, com profissionais cujo vínculo profissional é instável – geralmente, estagiários e professores de contrato temporário, e, quando não raro, indivíduos não habilitados para a prática do magistério, mas que por atuarem em áreas afins, são alocados na docência⁵¹. Desta forma, mantém-se e ratifica-se uma prática histórica na EJA, que é a figura do *professor leigo*⁵², fundamental em alguns períodos da história da educação brasileira, mas incompatível com as metas globais que hoje se busca alcançar para a educação brasileira, em todos os níveis.⁵³

Os baixos salários, articulados com os outros fatores inibidores da oferta de pessoal docente, parecem acabar por atrair para a escola pública, especialmente para as de periferia, somente as pessoas com pouca qualificação, como estudantes de faculdade que ainda não têm uma formação de nível superior e, às vezes, veem o magistério como um bico temporário para pagar seus estudos ou conseguir manter-se durante o período em que frequentam a universidade. (PARO, 1995, p.238 *apud* KIMURA, 2009, p. 300)

Também não são raros os casos em que professores que lecionam no ensino regular complementam sua renda com a ampliação da carga horária na Educação de Jovens e Adultos, seja na atuação em projetos e programas (formas mais comuns de oferta da EJA, onde não há vínculos formais de trabalho), seja na suplementação de seus rendimentos (por meio do pagamento de “dobras” que sobrecarregam os docentes e tendem a precarizar a qualidade de sua docência).

⁵⁰ Esta perspectiva de fragilização das ações da EJA assume materialidade com a promulgação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê como estratégia para atingir a meta nº 8 “*Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.*” o fomento de Programas direcionados aos segmentos populacionais contemplados por esta modalidade, deixando, assim, de direcionar recursos para o fortalecimento e consolidação da oferta nas redes de ensino.

⁵¹ Neste caso, a falta de formação específica justificaria a fragilidade do vínculo laboral, pela impossibilidade da efetivação no cargo.

⁵² Há, no Brasil, segundo dados do MEC/ INEP, cerca de 200.000 postos de trabalho ocupados por pessoas sem a licenciatura específica para a docência da disciplina da qual são regentes, [em] regiões do Brasil onde a carência de professores é tal que a aquisição da leitura e escrita habilita a pessoa a assumir a regência. (KIMURA, 2009, p.303)

⁵³ As metas 15 e 16 do PNE regulamentam a oferta da formação docente, criando, assim, dispositivos que possibilitem uma maior regulamentação da atividade docente a partir da exigência da formação.

Deste modo, observa-se que, talvez por assonância, os professores que atuam na EJA passam a ter perfis profissionais semelhantes aos de seus alunos, sobretudo pela precarização dos vínculos laborais a que estão sujeitos, inserindo-se em frentes de trabalho que, dadas as suas características, podem ser enquadradas como subtrabalho (Arroyo, 2010).

Despreparados e pouco qualificados para lidar com este público, eles tendem a ancorar-se nos recursos com que estão familiarizados, potencializando a já onisciente presença do livro didático, dentre outras práticas reprodutivas e pouco formativas. Logo, o que comumente se vê é a reutilização, na Educação de Jovens e Adultos, de recursos e práticas pedagógicas próprias do ensino regular, dirigidas originalmente ao público infantil. Esta prática causa profundo constrangimento nos alunos, reforçando o sentimento de não-pertencimento àquela comunidade e engrossando as estatísticas de evasão escolar.

A partir desta situação-problema e da procura de possíveis soluções, outras questões se impõem: *quem, de fato, são estes jovens e adultos? Qual o seu lugar (há lugar) na escola?* A tentativa de se delinear uma resposta minimamente satisfatória nos impõe outro desafio: a caracterização dos sujeitos a que a EJA se destina.

Ao se remeter ao tema, Oliveira (1999) defende que, ao contrário do que o aspecto semântico da expressão poderia evocar, esta modalidade não deve ser compreendida por seu viés etário, mas sim a partir de um olhar que privilegie o aspecto sócio-cultural. Desta forma, suas práticas educativas não são dirigidas a quaisquer sujeitos etariamente enquadrados, mas sim a um grupo cuja delimitação assume contornos específicos:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, (...) é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. (OLIVEIRA, 1999, p. 59-0)

A percepção social e institucional em torno destes sujeitos perpassa estigmas construídos historicamente, e que tendem a negativizá-los, interpretando-os a partir do signo da carência - de instrução, de escolarização, de certificação – que os coloca em posição de

subalternidade marginal: subtrabalhadores e subcidadãos, a quem estaria interdito o acesso à “*pólis pós-moderna*”. Caberia à escola, por meio da instrução, da escolarização, e, principalmente, da certificação, assegurar-lhes o direito ao trabalho – ainda que precário e imobilizante, e à educação – ainda que conformadora, possibilitando, enfim, o pleno (?) exercício da cidadania em meio à sociedade democrática (?!).

Esta visão supletiva, estúpida e condescendente permeou historicamente as práticas da EJA no contexto regular. Logo, dada a possibilidade de articulá-la à educação profissional como uma de suas modalidades, a escola não respeita, tampouco problematiza a realidade dos educandos; ao invés disto, busca subsumi-los a um padrão formativo que investe na preparação para um trabalho cada vez mais escasso, e que tende ao fracasso, seja por não propiciar as devidas condições de acesso, permanência e conclusão da formação pretendida, seja por relegá-los, desafiadas as previsões em contrário e concluída a formação pretendida, a posições no mundo do trabalho que, inevitavelmente, os condenam à imobilidade social.

Parte disto se dá porque a escola regular não é capaz de compreender e incorporar os tempos de seus educandos às suas práticas cotidianas. Ao ignorar que estes possuem um tempo de vida, um constructo de experiências, de convicções e de arranjos existenciais, faz com estes entrem, mais uma vez, em desacordo com seus padrões positivistas, aos quais eles nunca foram capazes de se adaptar:

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? (ARROYO, 2007, p.13)

Contudo, a experiência dos movimentos de educação popular e sua abordagem com relação à educação de jovens e adultos apresentam algumas alternativas no sentido de desnaturalizar e subverter algumas das lógicas segundo as quais o modelo de EJA se sustenta. Uma delas diz respeito à dimensão coletiva da EJA. Por meio desta, é dado o reconhecimento aos jovens e adultos da noção de pertencimento a um coletivo de sujeitos da educação, ao qual também se encontram inseridos, de maneira horizontalizada, os demais atores daquele contexto educativo. Ao se verem assim vinculados, estes sujeitos tendem a romper com a lógica individualista e competitiva a que foram até então subsumidos, construindo ações colaborativas e traçando novas trajetórias existenciais. Em simultâneo, eles passam a se dar

conta da rede de atravessamentos a que estão expostos, individual e coletivamente, passando a construir percursos e narrativas plurais.

De maneira convergente à perspectiva popular, Arroyo (2010) propõe uma abordagem didática da EJA, a partir da qual seus atores sejam efetivamente vistos como trabalhadores. Isto se daria por meio do reconhecimento de suas trajetórias de vidas, permeadas por sua longa convivência com o trabalho – o que, inclusive, interditou a alguns o acesso à escolarização formal, a da proposição de ações a partir destas trajetórias com e no trabalho. Para tal, se faria necessário o (re)conhecimento, por parte dos alunos, do contexto e das relações de trabalho nas quais se encontram inseridos, e para as quais se preparam para uma nova incursão, por meio da qualificação profissional e tecnológica integrada à educação básica.

Da mesma forma, o autor recomenda que deva ser dado destaque ao resgate das memórias individuais, a fim de que se construa a dimensão coletiva do grupo enquanto trabalhadores, e como pertencentes a outros coletivos de trabalhadores. Para tal, as histórias do trabalho, do trabalho docente, do movimento docente, e do movimento operário, narrativas sempre ausentes da história da pedagogia, devem ser incorporadas à proposta político-pedagógica.⁵⁴

Deste modo, a partir das contribuições de outros autores⁵⁵, é possível o esboço de uma proposta pedagógica para a EJA que assuma uma perspectiva multicultural, ao incorporar os saberes, as experiências de vida e o *locus* em que vivem seus sujeitos aos conhecimentos academicamente instituídos.

Tal concepção é coadunante com o previsto na legislação que prevê a oferta do ensino integrado, na qual é apontado o objetivo a ser alcançado sob esta perspectiva, que é “a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo”. (CRUZ, E. et al., 2012, p. 113).

Neste contexto, os então centros federais tiveram papel central, uma vez que foram os primeiros a redesenhar seus cursos com base nesta nova realidade, tendo alguns incorporado

⁵⁴ Sob a perspectiva formativa proposta, onde é dada a centralidade do sujeito como trabalho, Arroyo (2007, p. 13) descreve uma experiência, realizada em Guarulhos/ SP: “Logo no primeiro dia de entrada na sala de aula, na EJA, se faz um mapeamento de que tipo de trabalho esses jovens fazem. Antes de se perguntar em que série eles terminaram, perguntava-se em que trabalhos estão inseridos. Ou em que não trabalho, ou em que trabalho informal ou em que forma de sobrevivência estão inseridos”.

⁵⁵ CRUZ, E. et al., 2012; CANEN, 2012; CANDAU, 1996; SANTIAGO et al., 2013.

de maneira pioneira o ensino de adultos entre as iniciativas integradas⁵⁶, o que preparou o caminho para o surgimento do PROEJA

2.2.1 PROEJA/ PROEJA-Fic – novos paradigmas para a educação profissional

O PROEJA faz parte do conjunto de políticas públicas implementadas pelo Governo Federal com vias à superação do quadro alarmante advindo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Segundo dados de 2003, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros, com 15 anos ou mais, não concluíram o ensino fundamental, e apenas 06 milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA.

Considerada a urgência do quadro, em 24 de junho de 2005 foi publicado o Decreto nº 5.478, instituindo o PROEJA. O Programa, em acordo com o previsto no Decreto nº 5.154/2004, teve como proposta inicial a articulação da Educação Profissional (técnica ou de formação inicial) à Educação Básica no Ensino Médio, podendo sua implantação ser viabilizada nas modalidades concomitante ou integrada, considerando-se para isso as possibilidades estruturais e diretrizes político-pedagógicas das instituições executoras.

Em 13 de julho de 2006, o Decreto nº 5.478 recebeu um substitutivo (Decreto nº 5.840), ampliando o conjunto de políticas para o público do ensino fundamental da EJA e ampliando sua oferta para os demais sistemas de ensino. Deste modo, é criado o PROEJA FIC, que consiste da integração da Educação Profissional/ Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Como política pública, tinha como meta contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental, estabelecendo uma vinculação direta com o mundo do trabalho. Assim, busca

a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas. (Projeto PROEJA FIC, p.20.).

⁵⁶ Em agosto de 2004, foi feito pelo MEC o repasse de recursos financeiros para apoiar a implantação do ensino médio integrado nos Estados do Paraná, do Espírito Santo e de Santa Catarina.

Para que de fato possam se aproximar os mundos da educação e do trabalho, viabilizando uma concepção educacional ainda embrionária no panorama educacional brasileiro, deu-se o enfoque à elevação de escolaridade do trabalhador, através da articulação de uma Educação Básica de qualidade com a Formação Profissional. Isto, na prática, *“pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral”*.⁵⁷

RAMOS (2011), em uma leitura de primeira ordem acerca da implantação do PROEJA⁵⁸, destaca o papel histórico desempenhado por esta política tendo em face o contexto de reivindicações por uma mudança paradigmática em torno da educação profissional:

A integração da educação básica com a educação profissional na modalidade EJA e uma conquista advinda de lutas pelo direito a educação e de resistências à lógica fragmentaria, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente. Ela avança significativamente por se constituir como política de inclusão educacional, visando à elevação de escolaridade da população e uma formação de qualidade, mediada pelo trabalho, a ser assumida pelos sistemas e pelas instituições de ensino. Nesse sentido, o Proeja hoje apresenta finalidades, fundamentos e diretrizes que expressam o sentido que deveria ser dado à política pública nacional de formação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros. Ela se constitui, essencialmente em uma política educacional, que visa assegurar direitos, mas, também considerar os desafios e as contradições da dinâmica produtiva, como requisitos necessários a uma política educacional que vise a formação de sujeitos capazes de produzirem sua existência por meio de seu trabalho.

Em 08 de abril de 2009, foi publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação - MEC o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, convidando as agora IFs para a elaboração, em conjunto com as redes municipais, de propostas para a efetiva implantação do PROEJA FIC, às quais deveriam contemplar o seguinte conjunto de ações:

A - Formação continuada de profissionais para implantação dos cursos PROEJA FIC:

- 1) Docentes, profissionais da educação, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nas escolas municipais.
- 2) Docentes, profissionais da segurança pública, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nos estabelecimentos penais.

B - Implantação dos cursos PROEJA FIC.

C - Produção de material pedagógico para os cursos PROEJA FIC.

⁵⁷ PROEJA Fic. Documento Base. p.23

⁵⁸ E que se mostrou bastante ufanista em face de seus desdobramentos.

D - Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA, considerando a realidade das escolas municipais ou, conforme o caso, da educação em estabelecimentos penais.⁵⁹

Para a viabilização destas propostas, foi destacada a importância da integração entre os diferentes sistemas públicos de ensino de cada estado. Capitaneados pela Rede Federal, o que, numa acepção ampla, incluiria as universidades, os IFs e CEFETs, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, pretende-se, segundo MOURA (2006), a oferta de vagas “sem perder de vista o plano mais estratégico e estruturante: a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, para que tais sistemas construam e implementem seus currículos nesse campo educacional”.⁶⁰

2.2.1.1 A EJA integrada à educação profissional no IFRJ: primeiros momentos

A adesão do então CEFETq ao PROEJA deu-se em 2006, sendo o curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) implantado nas unidades de Nilópolis e Rio de Janeiro, e no ano seguinte, também ofertado no então núcleo avançado de Duque de Caxias.

A exemplo do ocorrido em boa parte das instituições federais nos primeiros momentos da implantação do PROEJA, o processo no IFRJ foi pautado pelo aligeiramento e pela baixa participação da comunidade escolar, contando com o voluntarismo e a afinidade à proposta dos que a ela aderiram. Segundo Moura (2008 apud GOUVEIA, 2012), a pressão do governo pela rápida implantação na Rede Federal se justifica pela necessidade de dar respostas rápidas à sociedade, tendo por base o processo de realização dos fóruns e da elaboração dos documentos normativos, e foi bastante facilitada em função do apoio dos dirigentes das instituições federais, atraídos pela destinação específica de recursos e pela visibilidade social que o Programa proporcionaria a estas instituições.

Gouveia (2012, p.10) destaca a pouca clareza com que se deu o processo de escolha da habilitação técnica em que foi oferecido o PROEJA, claramente em desacordo com as

⁵⁹ Dados extraídos do site do MEC. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. *PROEJA Fic*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em 10 ago. 2010.

⁶⁰ MOURA apud PROEJA Fic. Documento Base. p.27.

orientações dos documentos legais, que prescrevem a necessidade de se atender às demandas locais e sua vocação produtiva, e com o próprio perfil da instituição, reconhecida internacionalmente pelo ensino e pesquisa na área de química. Ao longo de seu estudo, atestou que a opção pela área de informática, a partir da prestação de serviços em uma função que demanda pouca qualificação técnica, se justificaria “pela disponibilidade do profissional que se “voluntariou” para implantar o Programa, pelo aproveitamento da infraestrutura existente nas instituições, tornando mais enxuto possível o investimento na implantação, e pela [suposta] empregabilidade ou objetivo empreendedor que o curso poderia estimular.”

Por outro lado, houve na instituição um choque inicial entre as concepções do PROEJA, pautado pela heterogeneidade de seus sujeitos e de seus percursos formativos, suas propostas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, sua composição eminentemente popular e “o caráter tradicional da organização institucional e pedagógica do IFRJ, originário do modelo dos antigos CEFETs, cujo princípio da excelência acadêmica não admite o fracasso escolar”. Em decorrência, observa-se uma segregação discriminatória e explícita dos sujeitos da EJA, que aliada aos altos índices repetência já no primeiro semestre, acarretaram num percentual de evasão superior a 50%. Alguns gestores apontaram como possíveis justificativas para este fenômeno as dificuldades de conciliar as atividades laborais aos estudos, bem como a precariedade da escolarização anterior. (GOUVEIA, 2012, p.11)

Por fim, além deste, outros fatores são apontados como problematizadores no processo de implantação do PROEJA:

- a) a falta de clareza dos investimentos destinados ao PROEJA, o que atrapalha o planejamento de uma infraestrutura mais adequada aos cursos; b) a autonomia pedagógica limitada por gestões autoritárias e insensíveis às especificidades do Programa e de seu público; c) a dificuldade de ter a presença de todo corpo docente nas reuniões pedagógicas, principalmente por conta da organização dos horários e pelo fato dos docentes trabalharem em diferentes cursos na instituição e fora dela, sem exclusividade ao PROEJA; d) a dificuldade de compreensão do que seja o currículo integrado; (GOUVEIA, 2012, p.12)

E é em meio deste cenário de disputas, onde diferentes forças e concepções educacionais colidem em prol de reafirmações identitárias, que novos elementos e variáveis são incorporados em função da ampliação da oferta para o ensino fundamental.

2.2.1.2 PROEJA FIC – uma proposta de integração articulada

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a despeito dos problemas gerenciais ainda existentes na gestão do PROEJA em suas unidades e desejoso de estreitar relações com o Governo Federal, respondeu ao chamado do MEC, através do *Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC*, assinando, em 2010, termo de parceria para a implantação do PROEJA FIC. As atividades de coordenação ficaram sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx), devido à sua experiência no provimento da educação profissional voltada para o público do ensino fundamental, orientadas pela política institucional de inclusão social, visando ao atendimento do seguinte plano de metas:

Promover a Inclusão Social de jovens de baixa renda, através da Iniciação Profissional; Fortalecer a execução de políticas públicas voltadas à qualificação profissional, prioritariamente em localidades de risco social; Apoiar ações de Responsabilidade Social dos setores produtivos, estabelecendo parcerias para promover elevação de escolaridade e formação profissional, visando inclusão em permanência dos alunos nas linhas produtivas; Sintonizar a Iniciação Profissional aos Arranjos Produtivos Locais, em consonância política com as diretrizes de um desenvolvimento sustentável; Promover o atendimento em regiões onde se faz necessária a “capilarização” para garantir as condições de acesso a uma formação profissional de jovens que residem em locais onde a oferta de ensino público é insipiente para atendimento da demanda ou há um risco social; Garantir a empregabilidade dos egressos superior a 50%, em torno de seis meses da conclusão; Certificar 3000 jovens até dezembro de 2010.

Para subsidiar a oferta de EJA em nível fundamental integrada à educação profissional, uma vez que os institutos federais não oferecem esta modalidade de ensino, foram firmados convênios com dez municípios de diferentes regiões do estado: região metropolitana do Rio de Janeiro e Grande Rio (*Itaboraí, Rio de Janeiro e São Gonçalo*), Baixada Fluminense (*Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti*), Região dos Lagos (*Arraial do Cabo*), e Região Sul-Fluminense (*Barra Mansa, Resende e Volta Redonda*), visando ao atendimento de cerca de novecentos alunos em nove cursos, distribuídos em trinta e três turmas (Anexo C).

Figura 1: Mapa de implantação do PROEJA FIC



Fonte: IFRJ, 2010.

O PROEJA FIC possuía alguns desdobramentos para ser implementado, devido ao fato de se tratar de uma proposta a ser **obrigatoriamente** viabilizada pela parceria com diversas prefeituras. Dada a diversidade geográfica dos municípios atendidos, nem todos contando com um campus em seu entorno, a oferta dos cursos se deu de maneira descentralizada, ocorrendo em espaços externos aos *campi* do IFRJ.

Para a efetiva implantação da proposta, cabia à equipe responsável o cumprimento das seguintes etapas, viabilizando, assim, a execução *multicampi* do Programa, em cujo desenvolvimento estavam previstas a integração entre as atividades de escolarização em nível fundamental, cuja responsabilidade pela oferta caberia às prefeituras, bem como provimento dos recursos físicos, materiais e, sobretudo, humanos para o seu exercício. Esta última parte seria subsidiada por meio da lotação de docentes vinculados às redes, sem a necessidade de que estes possuíssem vínculos de estabilidade, lotação prioritária no Programa, ou mesmo garantia de permanência ao longo do biênio. O IFRJ ficaria responsável pela provisão da educação profissional, por meio da implantação e desenvolvimento das atividades do eixo formativo, da promoção e coordenação das reuniões de planejamento e integração, ocorridas nas escolas e redes municipais, e dos seminários e fóruns, cuja meta era a integração dos municípios participantes.

Para os alunos, o itinerário formativo da educação profissional era composto de duas ações sequenciais: a *Qualificação Social*⁶¹, através de oficinas que abordavam os temas

⁶¹ Módulo introdutório à qualificação profissional onde são desenvolvidas as seguintes temáticas: *Ética, Cidadania e Direitos Humanos; Mundo do Trabalho; Noções de Saúde, Meio Ambiente e Segurança; Imagem Pessoal e Relações Interpessoais* (Ementas das oficinas no Anexo D).

transversais previstos na LDB, além de estimular o desenvolvimento de competências do fazer profissional; e a *Qualificação Profissional*, por meio de cursos com carga horária de 360 horas.

Para os profissionais atuantes no Programa - gestores, professores e técnicos administrativos, estavam previstas atividades de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, em um ciclo formativo de 120 horas, com uma etapa inicial de, no mínimo, 40 horas. De acordo com as diretrizes apontadas no documento base, o objetivo da Formação era:

assegurar aos profissionais o aprimoramento para o exercício de suas funções, devendo garantir a (re)construção de conhecimentos voltados para: a elaboração do planejamento, a construção da proposta pedagógica, a elaboração de material didático que contemple a integração entre EJA e Educação Profissional, a elaboração de relatórios; e a implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto. Esta formação deverá ser permanente e sistemática, enfocando ações de natureza política, técnico-pedagógica e administrativa. (BRASIL, 2006, p.51)

No âmbito do IFRJ, a *Formação de Formadores*⁶² dirigiu suas ações exclusivamente aos docentes das prefeituras parceiras, a fim de instrumentalizá-los para atuar no ensino integrado, buscando viabilizar a participação dos qualificadores no processo. Para ministrá-la, contou-se com membros da equipe de coordenação do Programa, bem como de profissionais contratados por meio de edital.⁶³

A escolha de se desenvolver uma proposta de ensino integrado que envolvesse um espectro tão amplo de atores, em espaços educativos diversos se provou um desafio de proporções arriscadas, cujos resultados não se mostraram satisfatórios em médio prazo. Ao término do segundo ano, apenas cinco dos onze municípios assinaram novo termo, renovando o convênio de cooperação técnica e transferência de tecnologia; destes, três reduziram o número de turmas.

As reuniões de planejamento e integração, que ocorriam semanalmente nas escolas, e cujo objetivo era o debate e a implementação de ações que viabilizassem a integração por meio do currículo, da transversalização dos conteúdos e do desenvolvimento de projetos e ações integrados, encontraram dificuldades para atingir sua meta. A principal delas se deu pelo fato de a maioria dos qualificadores sociais e profissionais, elementos fundamentais nas ações de integração, estarem atuando junto às turmas no horário de reunião. Os que não se

⁶² Anexo E – Relação de oficinas ministradas pelo IFRJ e respectiva carga-horária.

⁶³ Anexo F – Atribuições dos Qualificadores Sociais e Profissionais e dos Docentes Formadores.

encontravam nestas condições geralmente não compareciam aos encontros, ou por estarem impossibilitados por outros compromissos, ou por não se sentirem estimulados e/ou obrigados a este tipo de compromisso.

Com relação aos eventos de grande porte, foram realizados dois Seminários Pedagógicos de Integração e dois Encontros de Monitoramento e Avaliação, que contaram com a participação expressiva de representantes de todos os municípios participantes, que fizeram uso do espaço, sobretudo das plenárias, como instância de reivindicação e denúncia das falhas estruturais e burocráticas.

A leitura das atas dos grupos de trabalho e das plenárias aponta que as reclamações mais recorrentes nestas ocasiões diziam respeito ao atraso no repasse na bolsa auxílio dos alunos, bem como a demora no início das atividades da Qualificação Profissional na maioria dos municípios, devido à demora na compra de materiais e equipamentos e na construção dos laboratórios e espaços de prática profissional. A falta de uma resposta rápida a tais problemas acarretou em índices progressivos de evasão e no descrédito do Programa junto às comunidades escolares.

Em face dos resultados, a gerência do Programa junto à ProEx foi modificada, o que implicou em mudanças significativas na reedição do Programa no biênio 2012-2013. O corpo docente contratado do IFRJ sofreu substituições, devido às demissões por excesso de contingente. Houve mudanças na oferta de cursos técnicos: dos nove cursos iniciais, apenas cinco foram oferecidos na segunda edição do Programa.

Por fim, a mudança mais drástica no direcionamento do PROEJA FIC no IFRJ se deu quando da sua incorporação pelo recém-criado PRONATEC, sem que isto tenha sido oficialmente informado aos sujeitos participantes do Programa, docentes e alunos.⁶⁴ Os impactos mais diretos no cotidiano do Programa foram sentidos pela suspensão da oferta da Qualificação Social como módulo introdutório à Qualificação Profissional, bem como da Formação de Formadores.⁶⁵

⁶⁴ Não tivemos acesso a dados que comprovassem a notificação desta mudança de direcionamento às prefeituras parceiras.

⁶⁵ Em alguns municípios, como no caso de Nilópolis, a Formação de Formadores foi substituída por encontros pedagógicos promovidos pela Prefeitura, em atendimento às demandas locais (a este respeito discorrerei mais detidamente no próximo capítulo)

2.3 [Diário de bordo #1] Focalizando o olhar

2.3.1 Sobre metodologias e seus desdobramentos

Devo confessar que não sou uma pessoa das mais estruturadas no que diz respeito ao registro de informações (agenda de papel, por exemplo, tem como função principal contribuir para a melhoria do meu condicionamento físico). À procura de um pretexto para o indesculpável, creio que isto se dê desta forma devido à maneira como busco apre(e)nder as coisas. Desde muito jovem, sempre preferi o debate e a interação à cópia e à transcrição de notas durante as aulas, o que me rendeu (injustamente) a fama de indisciplinado e uma inveja profunda daquelas pessoas super organizadas, que fazem notas meticolosas e elaboradas.

A despeito disto, há alguns anos criei o hábito de, em alguns momentos-chave da minha trajetória acadêmico-profissional, fazer notas e/ou relatos. Longe do rigor acadêmico de meus colegas, eram textos e/ou fragmentos que mais se aproximavam de um diário, dada a sua forte carga de subjetividade.

Sabedor de sua importância para a pesquisa em curso, sentia, contudo, a necessidade de reconhecer nesta prática aparentemente tão errática algo que se enquadrasse, ou mesmo que se aproximasse do disposto no milenar cânone da academia acerca de como deve se conduzir satisfatoriamente uma pesquisa, dividi meus temores com meu grupo de pesquisa, acrescentando a estes questionamentos as ponderações que foram feitas pela banca de qualificação acerca da inadequação da metodologia que havia proposto à época para o desenvolvimento da pesquisa. Fui, então, desafiado pelo meu orientador: “Desenvolva você mesmo sua metodologia. Você pode até mesmo colocar o seu nome nela! Mas lembre-se de que ela deve atender à pesquisa, e não o contrário”.

E ainda que a proposta de desenvolver uma metodologia de pesquisa com o meu nome tenha posto minha vaidade à prova [risos], capitulei diante do desafio. Em tempos pós-modernos, em que os essencialismos positivistas tendem a ceder espaço a regimes de verdade cada vez mais contingentes, o compromisso do ineditismo torna-se uma tarefa tão agreste quanto a pesquisa em si.

Posto isto, busquei fazer um levantamento bibliográfico e metodológico acerca da categorização destes registros em termos acadêmicos, investigando possibilidades metodológicas mais condizentes com a proposta da pesquisa em curso. Posso dizer que fiz

descobertas, no mínimo, interessantes. A primeira delas, a partir da leitura de um texto do Mehry⁶⁶ dava conta de algo (até então não tão) óbvio: eu não estava sozinho no universo:

Muitos procuram submeter a processos investigativos o seu próprio agir, trazendo, com isso, para a análise o seu próprio modo de dar sentido ao que é problema a ser investigado, no qual também significa claramente a si mesmo e aos outros. Ou seja, traz antes de qualquer situação epistêmica a sua implicação, criando uma situação não típica como as investigações a que estamos mais envolvidos; pois, agora, o sujeito que ambiciona ser epistêmico está explicitamente subsumido na sua implicação, na sua forma desejante de apostar no agir no mundo de modo militante, não se reduzindo ao sujeito subsumido ao poder e à lógica ideológica, como o sujeito epistêmico imaginado pelos procedimentos científicos contemporâneos

A esta altura, já havia compreendido que o que vinha construindo até então se aproximava metodologicamente do método da cartografia, uma vez que esta rompe com a lógica representativa do objeto da pesquisa, investindo por sua vez “no acompanhamento de processos inventivos e na produção de subjetividades”⁶⁷. Sob esta perspectiva, percebi que o processo que se passava comigo era não apenas estimado no itinerário de pesquisa, mas, sobretudo, válido em termos acadêmicos.

Passei, então, ao passo seguinte, que consistia na compreensão do papel das anotações que havia feito na metodologia que progressivamente se moldava; ou para dizer de outra forma, como utilizar as anotações de maneira a não subestimá-las ou supervalorizá-las no processo. Neste influxo, as leituras feitas acerca da cartografia me permitiram conhecer o diário de bordo enquanto dispositivo da pesquisa. Barros e Kastrup (2012, p. 70), ao relatar experiências junto aos grupos com os quais desenvolviam uma pesquisa de cunho cartográfico, exortam a sua relevância no processo:

Há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações. (...) Podemos dizer que (...) estas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa.

Posto isto, para fins de estruturação deste estudo, optei por criar seções, a exemplo desta, intituladas “Diários de bordo”, nas quais farei, de maneira mais explícita, a análise de

⁶⁶ *O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio em reconhecê-lo como saber válido*, de Emerson Elias MERHY (2004), foi uma leitura fundamental ao longo do processo da pesquisa, auxiliando no meu processo de apropriação da mesma a partir da problematização, e posterior naturalização, das minhas implicações.

⁶⁷ BARROS e KASTRUP, 2012. P.56.

minhas implicações. Tal formatação permitirá que este processo se constitua sem interdições de nenhuma espécie, sem que com isto se comprometa a integridade estilística do estudo.

2.3.2 De como as implicações desencadearam a pesquisa

Conforme tive a oportunidade de relatar anteriormente neste estudo, a principal motivação para que eu cursasse uma nova especialização dizia respeito a sua vinculação direta com meu fazer laboral. Ainda que o próximo passo que me cabia, segundo a lógica produtivista que rege o cenário acadêmico brasileiro, fosse o mestrado, sentia naquele momento a necessidade de um recuo estratégico e uma mudança de ares, uma vez que até então havia atuado como pesquisador exclusivamente na área de Letras.

Para mim, era patente que, a despeito de ter recebido fundamentação pedagógica nos estudos formativos da licenciatura, havia um universo conceitual acerca do tema que me motivava como campo de pesquisa – a educação de jovens e adultos e suas possíveis interfaces com o mundo do trabalho – no qual não me sentia academicamente habilitado para atuar como pesquisador. Além disto, buscava dados e argumentos que me permitissem contestar de maneira articulada e consistente as arbitrariedades que observava na gestão da EJA nas redes a que me encontrava vinculado.

De modo acidental, tomei conhecimento da Especialização em PROEJA oferecida pelo IFRJ em Nilópolis: um cartaz escondido no mural da sala dos professores cruelmente informava que as inscrições para o curso haviam se encerrado na semana anterior.

Contudo, aquela me pareceu uma oportunidade boa demais para ser desperdiçada devido aos revezes informacionais e cronológicos. Obstinado, liguei para o telefone descrito no material de divulgação e fui informado da prorrogação das inscrições. Devidamente inscrito, participei com êxito das etapas do processo seletivo e comecei a frequentar as aulas em fevereiro de 2009.

A estrutura do curso de Especialização em PROEJA, composto de 14 disciplinas ministradas por aproximadamente o mesmo número de docentes, aliado ao conjunto de alunos, em sua grande maioria profissionais da EJA, seja na docência ou nas áreas de coordenação/ supervisão, permitiu que se construísse um grande mosaico – panorâmico, fragmentado e assimétrico – das ações governamentais nas diferentes instâncias e, sobretudo, das práticas docentes. Neste contexto, eram comuns os relatos de experiência, bem como a

exposição de programas e projetos que tivessem como foco a EJA em suas múltiplas dimensões, sobretudo as práticas que priorizassem o ensino integrado.

Dentre os muitos convidados para exporem suas experiências, chamou-me a atenção, em uma das aulas da disciplina *Educação de Jovens e Adultos*⁶⁸ a fala da professora Rosângela Rosa, que na ocasião estava lotada na Pró-Reitoria de Extensão (ProEx), onde havia coordenado o Escola de Fábrica⁶⁹ junto à G.R.E.S. Beija Flor e que agora estava responsável pela implantação do PROEJA FIC – apresentado sucintamente como uma extensão da oferta do ensino integrado à educação profissional em nível fundamental. Para a viabilização da proposta, estava sendo firmada uma parceria com 15 municípios.

Sem dúvida, a proposta em curso consistia de uma empreitada bastante ambiciosa, que necessitava de muitos braços para a sua efetivação. Nesta mesma ocasião, a professora anunciou que em breve seria aberto edital para a contratação de docentes para atuarem no Programa, e que nós, alunos da especialização, reuníamos alguns dos pré-requisitos necessários para os cargos a serem oferecidos.

Bastante instigado pela proposta do programa, não apenas pelo seu caráter de inovação, mas pelas suas potencialidades de transformação efetiva no panorama da educação de jovens e adultos, decidi concorrer a uma das vagas no Programa. Além disso, optei por desenvolver a investigação do meu então objeto de estudo em turmas do Programa, a despeito do resultado da seleção.

Uma vez aprovado, tive a oportunidade de atuar como formador no PROEJA FIC ainda na fase de implantação, em uma escola do município de São João de Meriti. Minha atuação inicialmente se deu na Qualificação Social, diretamente com os alunos, com três turmas da 6ª e 7ª etapas⁷⁰, em oficinas que abordavam os temas transversais previstos na LDB, além de estimular o desenvolvimento de competências do fazer profissional.

O fato de ter sua rotina interrompida por um Programa e um conjunto de profissionais inseridos na comunidade escolar sem a solicitação ou mesmo a consulta prévia acarretou, como já se poderia esperar, em um conjunto de reações adversas, a maioria oscilando entre o

⁶⁸ Ministrada pelas professoras Sandra Viana e Elisabeth Augustinho no primeiro semestre de 2009.

⁶⁹ “O Projeto Escola de Fábrica propõe oferecer cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por ano, em 500 Unidades Formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo 20 alunos. Pretende-se com isso possibilitar que jovens, com idade de 15 a 21 anos, pertencentes a famílias com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo, sejam incluídos socialmente por meio da formação profissional.” (RUMMERT, 2005, p.306)

⁷⁰ Correspondentes ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos. As turmas estavam matriculadas nos cursos de Estética, Construção e Reparos e Eletricista.

estranhamento e a indiferença. No entanto, as ocasiões eventuais em que eram promovidos encontros entre os qualificadores e os professores da educação básica, pertencentes à rede municipal, e, sobretudo, o cotidiano da vida escolar, por meio da descoberta de afinidades e convergências entre docentes e qualificadores e do próprio reconhecimento dos docentes como parte integrante do Programa, promoveram a aproximação dos diferentes atores e o esboço de ações em comum.

Nesta ocasião, tive uma primeira oportunidade de diálogo com o grupo de docentes participantes da Formação de Formadores no município, com quem pude estabelecer um debate não apenas acerca da temática em estudo na especialização, mas também da importância da formação inicial e continuada para o exercício profissional. Isto permitiu que eu problematizasse, inclusive, minhas próprias implicações com a formação em que me encontrava então inserido.⁷¹

A exemplo do que já havia ocorrido com os colegas da turma de especialização em PROEJA, pude constatar a angústia que permeia o cotidiano dos profissionais que participam destas instâncias de formação. Apesar de fazerem sacrifícios de toda ordem para viabilizar seu acesso e permanência nestas formações, eles ainda assim conviviam com o estigma da culpabilização pelos baixos índices de rendimento de seus alunos e pelo desempenho insatisfatório das redes nas quais atuam, e cuja mensuração tem como parâmetro os índices internacionais das agências reguladoras e de fomento.

Esta ideia é fruto de uma concepção estreita acerca do sistema educacional, sendo materializada nas políticas públicas de cunho neoliberal, que seguindo uma lógica produtivista, passam a indexar ganhos na remuneração dos docentes aos índices de aprovação e à participação em cursos de formação de cunho instrumentalizante, excitando a competitividade e esvaziando as possibilidades de diálogo convergente.

Se por um lado tais medidas constituem a tônica de uma nova ordem, de base conservadora, que ao seguir os ditames dos órgãos de fomento internacionais, visa à produção de indivíduos acríticos e devidamente instruídos para atuar no mundo no trabalho e para zelar pela manutenção da lógica social vigente, por outro se observa, por meio delas, a mutação da instituição escolar, a fim de manter-se como dispositivo disciplinar, mantendo intacta a cadeia de controle do Estado: “A escola trabalhava sobre as marcações familiares; a fábrica, sobre as

⁷¹ Algumas destas impressões puderam ser teorizadas por meio da produção do artigo *O Lúdico na Aprendizagem de Jovens e Adultos*. O trabalho em questão tratava especificamente da aplicação de estratégias lúdicas nas aulas do PROEJA Fic, buscando, assim, “contribuir com a reflexão acerca do lúdico a serviço de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa na EJA” (LEAL, 2009, P.1)

modulações escolares; e a prisão, sobre as molduras hospitalares”. (LEWKOWICZ, 2010 *apud* SIBILIA, 2012, p. 24)

A despeito disto, foi instigante e surpreendente constatar que tais sujeitos foram capazes, ainda que em alguns momentos, de transformar suas angústias, frustrações e incertezas em atos reativos. Seu desejo de subverter o instituído provocou atravessamentos e ressonâncias, produzindo novas subjetividades, desprovendo-os de suas antigas certezas e investindo-os de potência em prol não da busca, mas da construção, coletiva e cotidiana, do novo.

Por fim, a atuação em campo e os atos de extrema coragem dos quais fui testemunha e personagem ao longo deste processo foram progressivamente se delineando como um tema de estudo em potencial, não só pelo mérito acadêmico, mas pela implicação direta com o meu fazer laboral. Além disto, duas importantes constatações, ainda na fase de elaboração do projeto, contribuíram para a construção do escopo desta pesquisa:

Primeira - *as interfaces entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional vêm assumindo uma posição de destaque no cenário acadêmico nacional*. Tal fenômeno, que se intensificou a partir do governo Lula, foi resultado direto dos investimentos feitos no setor, o que fez com a temática ganhasse relevância acadêmica, intensificando e qualificando as instâncias acadêmicas de interlocução.

Paiva (2012, p. 51) destaca que, acerca do PROEJA e das questões a ele inerentes, foi desenvolvido um conjunto expressivo de trabalhos acadêmicos, *“frutos da avaliação e pesquisa de práticas”*. Isto se deu, sobretudo, pelo fomento aos cursos de especialização oferecidos pelos institutos federais.

Além disto, destaca a autora, teve importante papel a publicação do Edital PROEJA – CAPES/ SETEC nº 3/2006, que não apenas financiou as ações do Programa, mas fomentou a ação de novos pesquisadores em torno de suas questões, por meio do financiamento de nove pesquisas de cursos de pós-graduação em educação.

Segunda - a despeito do conjunto de políticas implementadas nas últimas décadas, e do avanço delas advindo, o cenário em tela pouco avançou, o que garantiria a relevância e a atualidade do tema. Lamentavelmente, suas configurações permaneceram análogas às que tive a oportunidade de descrever em uma pesquisa anterior:

A Educação de Jovens e Adultos é a modalidade que hoje conta com o financiamento mais baixo de toda a estrutura organizacional do ensino brasileiro. Tratada em algumas redes como projeto, e por isso, sobrevivendo sob o princípio da perenidade constante (onde “tudo pode terminar a qualquer momento, basta Fulano de Tal querer”), conta, na maioria das vezes, com profissionais cujo vínculo profissional é

instável – geralmente, estagiários e professores de contrato temporário, e, quando não raro, indivíduos não habilitados para a prática do magistério, mas que atuam em profissões “parecidas”, o que aparentemente os qualificaria, segundo o olhar de alguns, para a função. Desta forma, mantém-se e ratifica-se uma prática histórica na EJA, que é a figura do professor leigo, fundamental em alguns períodos da história da educação brasileira, mas incompatível com as metas globais que hoje se busca alcançar para a educação brasileira, em todos os níveis. (LEAL, 2009. p.2)

Em um segundo momento, aprofundando, assim, meus vínculos com o Programa, fui selecionado para atuar na Formação de Formadores, cuja ação era voltada para os docentes das prefeituras parceiras, a fim de instrumentalizá-los para atuar no Ensino Integrado. Em termos gerais, isto implicaria a ruptura do paradigma disciplinar no qual os docentes haviam sido formados, e em que a escola brasileira tem historicamente atuado até então.

Logo, com base não apenas em minha atuação, mas na observação do contexto e nas percepções reais entre o prescrito e o efetivamente executado, o trabalho que me propus desenvolver teria como objetivos não apenas a análise das políticas públicas para a EJA e a Educação Profissional no Brasil, mas, sobretudo, o estabelecimento de uma reflexão acerca das instâncias formativas em serviço para os profissionais que atuam na EJA em uma perspectiva integrada e/ou concomitante com a Educação Profissional.

3 O LONGO CAMINHO: PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além.
Paulo Leminski

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil passou a investir em um projeto desenvolvimentista pautado por investimentos no setor industrial. Tal perspectiva teve efeitos imediatos, percebidos pelo crescimento demográfico, sobretudo da população economicamente ativa, elemento fundamental no suporte ao desenvolvimento econômico e a seus imperativos. Costa (2012) atenta para o fato de que este “perfaz uma variável que está transversalmente ligada às questões da saúde coletiva, da educação da previdência e da segurança públicas, [...] no sentido de que afetam direta e indiretamente as condições de vida, atuais e futuras, da população”, relacionando a gerência de tais dados com a prática da governamentalidade sob a perspectiva biopolítica:

Governar, sob essa ótica, [...] trata-se, doravante e, sobretudo, de governar, mediante o exercício de biopoderes, os modos de vida das populações, estabelecendo as condições para isso e regulamentando os processos desde os quais essas vidas devem ser vividas. Com o advento da biopolítica e dos biopoderes, com efeito, já não se pode, pura e simplesmente, “deixar viver”; o novo imperativo é fazer com que as populações vivam sob determinadas condições, seguindo determinadas normas e regulamentações, o que implica fazer com que o exercício do poder passe a tomar como objeto fenômenos, tais como os de natalidade, mortalidade, morbidade, crescimento populacional, planejamento urbano, saneamento básico, segurança pública, saúde coletiva (endemias e pandemias), previdência social, migração, educação, direitos humanos, assistência social, políticas sociais e assim por diante. (COSTA, 2012, p.79)

Contudo, a consolidação de ações biopolíticas só seria uma empreitada viável com a existência de um sentimento de nacionalidade que não só fosse capaz de docilizar, mas de também tornar a população receptiva e solidária às medidas governamentais, implantadas sob a égide da soberania nacional.

E ainda que tal movimento já tenha sido esboçado em momentos anteriores da história nacional, ele somente se tornou viável a partir das medidas de cunho populista implementadas por Getúlio Vargas e seu governo ditatorial no Estado Novo, que além de torná-lo saudosamente notório para uma parcela significativa da população, tornaram o país “um objeto concreto, dimensionado, digno de fazer parte do cálculo político do exercício do poder, ou seja, digno de se constituir como objeto de uma governamentalidade, de uma arte de governar” (COSTA, 2012, p. 79). Suas ações consistiram em medidas biopolíticas cujo foco recaiu em setores estratégicos, tais como a saúde pública e os processos higienistas; a consolidação da previdência social e da assistência social, com ênfase no apoio aos pobres e sob risco de vulnerabilidade social; a construção de políticas específicas para a educação, a cultura e a segurança pública; todas dispositivos que operavam no sentido de regulamentar os modos de vida da população nos seus múltiplos aspectos, “[tornando] possível instituir a unificação e a homogeneização da mesma, no sentido da construção de uma nacionalidade brasileira, assim como a majoração das forças do Estado brasileiro”. (COSTA, 2012, p.80)

No que tange à área educacional, o crescimento populacional e as tentativas governamentais em minimamente atendê-lo com a escolarização básica acarretaram na ampliação das redes de ensino e da oferta da educação básica, tanto em número de anos que a comporiam, quanto no aumento progressivo de vagas, visando à formação de sujeitos produtivos para o atendimento ao mercado em expansão⁷².

Para que se houvesse um contingente de profissionais capaz de suprir de maneira imediata a esta demanda, buscou-se promover a equalização das condições do exercício profissional através da regulamentação da carreira docente. Como consequência, passou-se à exigência da obrigatoriedade de formação específica em nível superior, através de cursos de formação inicial na docência, ou mesmo do ciclo de complementação para aqueles que já possuíam o bacharelado em áreas afins.⁷³

Assim, sob a alegação da normatização do exercício docente, promoveu-se a abertura indiscriminada de cursos de pedagogia e licenciaturas em todo o país. Este fenômeno, cujo epicentro ocorreu na década de 70, excitou a competitividade entre os estabelecimentos de ensino, sobretudo na rede privada, dado o fato de que se constituía em um investimento de

⁷² Segundo estudo divulgado pelo CNE em 2011, há um déficit de 300 mil professores nas redes públicas de ensino do País, e entre os existentes, cerca de 600 mil não possuem habilitação compatível para as disciplinas que lecionam nas escolas de nível básico.

⁷³ Tal regulamentação foi estendida *a posteriori* para os professores do primeiro segmento do ensino fundamental e da educação infantil.

baixo porte e alta rentabilidade, desprovido de regulamentação e com retorno financeiro rápido e seguro, além de contar com incentivos fiscais.

À medida que este sistema se consolidou, novos imperativos surgiram para o exercício docente. As ações formativas em nível de pós-graduação, concebidas inicialmente como formação continuada, foram convertidas em critério de seleção e classificação dos profissionais da educação, e em exigência para a ocupação de cargos em algumas redes e no ensino superior.⁷⁴ Observou-se, assim, a ampliação do ensino superior em seus níveis formativos e a criação de um novo nicho de mercado (rapidamente absorvido pela iniciativa privada), com a oferta de cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*, presenciais e a distância.

A despeito de tais investimentos, não há o estímulo, por parte das redes de ensino, a que os docentes participem de ações de formação continuada em médio e longo prazo, sobretudo em cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Mesmo políticas defendidas discursivamente pelos governos, e que por sua vez deveriam ser viabilizadas pelos órgãos de fomento, como a concessão de bolsas e a adoção de regime especial para docentes em formação, não foram materializadas. Quando o são, não há a sua efetiva implantação, o que tende a criar empecilhos para que os docentes que se propõem a fazê-los (que na maioria das vezes arcam com os custos da formação) tenham condições de concluí-los com padrões mínimos de qualidade.

Contraditoriamente, há o fomento de mestrados profissionais, de cunho instrumentalizante e que não desenvolvem discussões acerca de questões pedagógicas, didáticas e conjunturais, constituindo-se em espaços de suplementação propedêutica e em dispositivos coadunantes com a política de culpabilização docente.

O que se tem de fato é um cenário no qual a formação em nível de pós-graduação é cada vez mais demandada como pré-requisito para o ingresso na carreira docente, ao passo que, para os profissionais que já atuam nas redes, as políticas apontam para o desenvolvimento de ações de formação continuada, desenvolvidas de acordo com parâmetros dos organismos internacionais. Este perfil formativo prescreve que as atividades devam ser desenvolvidas em serviço, preferencialmente ministradas por membros da gestão escolar, dados o seu baixo custo e a eficácia no atendimento à abordagem instrumentalizadora, na qual

⁷⁴ Atualmente, é exigido que os docentes das universidades federais tenham o grau de mestre, dada sua atuação específica no Ensino Superior, sendo também esta a titulação mínima exigida para o ingresso de novos docentes na carreira. No entanto, a realidade dos institutos federal, onde apenas a graduação é exigida, cria disparidades na docência superior. Isto é decorrente do fato de que, embora exerçam a mesma função, possuem planos de carreira diversos.

são valorizados os conhecimentos disciplinares em detrimento da problematização de cunho pedagógico.

Neste contexto, o fomento de tais ações formativas é subsidiado sob a perspectiva reparadora, partindo da tese de que os problemas da educação brasileira seriam decorrentes da má formação inicial a que os docentes foram submetidos. Esta visão conservadora e hierarquizante compreende o professor como centro da prática pedagógica, consistindo a solução, portanto, em consertá-lo, atualizá-lo, revesti-lo de eficiência e produtividade.

A política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.535)

Na verdade, o que de fato se pretendia era erigir, por meio de um constructo de documentos prescritivos, um padrão de escola a quem caberia, por meio da educação, dirimir as desigualdades educacionais, o que, por sua vez, possibilitaria a superação das desigualdades sociais e econômicas. O professor, neste contexto, seria um elemento estratégico, “não para promover as alardeadas habilidades e competências nos educandos, mas efetivamente para monitorá-las, transformando-se em tecnologia de baixo custo na execução do que vem sendo considerado ‘governo à distância’”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.528)

Contudo, se por um lado o professor se constituía em elemento basilar para a consolidação da proposta neoliberal de educação, por outro sua prática deveria ser acompanhada de rigoroso processo de regulamentação e controle, dado o risco que oferecia, tanto isolado, quanto associado categoricamente, para o projeto em curso. A UNESCO, em um de seus relatórios, alertava para o enorme contingente de profissionais atuantes no setor em todo o mundo⁷⁵, indicando nas entrelinhas ser essencial, pois, pautar suas práticas segundo princípios que condenassem ao imobilismo social os sujeitos a quem elas se dirigiam,

⁷⁵ “Hoje, os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. (UNESCO, 1998, p.21 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.536)

produzindo, assim, “*a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores*”:

Não se trata, nesse caso, de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos. Lembremos a afirmação de Adams e Tulasiewicz (1995, p.12) de que os professores são estratégicos para o Estado porque na condição de “servos da nova ordem, dos professores espera-se que passem seus próprios valores às futuras gerações”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.537)

Por outro lado, é importante destacar que a formação docente, sobretudo a formação continuada, para além de um imperativo legal, consiste em uma demanda antiga dos docentes, estando presente na maioria das pautas de reivindicação dos movimentos organizados da categoria. Nelas, há uma concepção outra acerca das ações formativas, segundo a qual estas deveriam assumir uma dimensão política, na medida em que exporiam e problematizariam não só o conhecimento escolarizado e suas contradições, mas também as fragilidades, inconsistências e autoritarismos da instituição escolar. A este respeito, Freitas (2004, p.90 apud SILVA, 2012. p.) ressalta que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

No entanto, o registro das proposições docentes para a formação, dada a sua diversidade em termos profissionais, institucionais e geopolíticos, bem como o seu perfil instituinte, tende a obter pouca ou nenhuma visibilidade junto à opinião pública, sobretudo na época atual, em que a mídia tem desenvolvido, em parceria com o poder público, um movimento pela criminalização dos movimentos sociais. Deste modo, as alternativas que se têm para que estas informações sejam veiculadas, ainda que de maneira restrita e pontual, têm sido as redes sociais, alguns estudos acadêmicos que tratam especificamente do tema, e, principalmente, as intervenções das entidades representativas em fóruns específicos da categoria.

A partir da compilação das contribuições de alguns autores e entidades sobre o tema⁷⁶, seguem algumas das principais propostas, cuja orientação denota o interesse da categoria na regulamentação das ações, com as garantias legais do tempo remunerado de formação, a incorporação dos tempos de formação na política de progressão dos planos de carreira; e a construção coletiva de ações formativas, por meio da participação dos docentes dos processos de elaboração e ministração das práticas de educação continuada:

- Desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada cujo direcionamento político seja pautado pela valorização profissional, a fim de atender a realidade dos professores, em detrimento de ações cujo foco está centrado no mercado.
- Criação de dispositivos que possibilitem a efetiva implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁷⁷, promulgado pelo Decreto nº 6.755, em âmbito nacional, a partir da ação dos diferentes entes federativos.
- Construção de políticas voltadas à regulamentação da formação continuada dos trabalhadores da educação, cujo enfoque, além de contemplar a qualificação profissional, individual e coletivamente, deve viabilizar a participação dos estudantes, de seus familiares e da comunidade em geral, a fim de que participem da construção do projeto político-pedagógico e das diferentes instâncias da gestão escolar.
- Constituição de uma rede nacional de universidades públicas para o desenvolvimento de ações coordenadas para a formação de professores e ampliação de oportunidades de aprendizagem para os universitários que visem ao ingresso na carreira docente.
- Organização do Seminário Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com a presença de representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação e da UNDIMES (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), bem como de

⁷⁶ ALAB, ANDES, ANPAE, ANFOPE, ANPED, CNTE, FORUMDIR, e Movimento Por Uma Educação do Campo, 2012; KULCHETSCKI, 2013; MOURA; GARCIA, 2009.

⁷⁷ Que tem por objetivo mapear as carências de profissionais e articular o atendimento às demandas formativas em parcerias entre os fóruns estaduais de apoio à formação docente, as universidades públicas e os governos de estados e municípios.

docentes de todas as unidades da federação, tendo em vista a consolidação de um Programa Nacional de Formação Continuada.

- Consolidação das metas 15 e 16⁷⁸ do PNE por meio das seguintes estratégias:
 - Institucionalização das políticas de formação inicial e continuada para os trabalhadores da educação.
 - Oferta pública e gratuita de cursos de formação em todas as áreas para os profissionais da educação (docente e funcionários);
 - Priorização das ações formativas presenciais;
 - Implantação dos fóruns de apoio à formação docente em todos os estados.

3.1 Formação continuada: aprimoramento ou assujeitamento?

Os professores, a exemplo de outros profissionais de formação superior, tendem a constituir-se, ética e epistemologicamente, ao longo de seu itinerário acadêmico, comportando-se em seu fazer laboral de acordo com o “roteiro” ora traçado. Se, inicialmente, movidos pelo pensamento pedagógico tradicional, eles eram levados a se colocar no centro da prática pedagógica, como transmissores do conhecimento pretensamente absente aos alunos (tal como elos de uma corrente deficitária, na qual professores mal formados ensinavam a alunos supostamente desprovidos de qualquer conhecimento), com o advento do pensamento neoliberal, passaram a ser estimulados a competir entre si, a fim de produzirem cada vez mais, e nem sempre melhor.

Neste mesmo influxo, como dispositivos para estimular a adesão e permanência no magistério, são implantadas políticas de bonificação (mediante a obtenção de resultados positivos junto aos alunos, obtidos com base em exames e nas estatísticas de aprovação) e certificação (através de cursos de extensão, com ênfase nos de aperfeiçoamento, qualificação e atualização, de baixo custo e fácil instrumentalização; cursos de especialização *latu sensu*).

⁷⁸ *Meta 15*: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

A proposta inicial era que tais incrementos fossem imediatamente incorporados ao plano de carreira dos profissionais que atuam nestas áreas, o que nem sempre (ou nunca) ocorre.

Deste modo, as ações formativas, cujo objetivo primário seria o aprimoramento profissional dos docentes, foram estruturadas de maneira a assujeitá-los, formatando-os segundo as políticas impostas pelos organismos internacionais de fomento. Elas são norteadas pela pedagogia das competências, pela meritocracia e pela incitação à competitividade, tanto entre os profissionais, quanto entre os estabelecimentos de ensino.

Conclui-se, assim, que a formação continuada, na concepção vigente na contemporaneidade, está atrelada a um movimento de instrumentalização dos docentes, no qual se investe na construção de competências do fazer profissional. O entendimento é de que a crise que assola o sistema educacional brasileiro tem como principal fator a precarização da formação dos docentes, o que faz com que seja necessário capacitá-los, reciclá-los, conferir-lhes um patamar de eficiência e produtividade, suprimindo as deficiências advindas da sua má formação inicial, ou mesmo da sua incapacidade de apreendê-la no tempo devido. Também é comumente mencionada como justificativa para este formato a dificuldade dos docentes de operacionalizar os conhecimentos específicos, e, sobretudo, os pedagógicos, no cotidiano profissional.

Esta concepção tecnicista, que concebe a prática pedagógica como “neutra, científica e não política”, alça os profissionais a uma posição messiânica e heroica, negligenciando a dimensão coletiva e polifônica da escola na construção do pensamento e na consolidação de uma proposta político-pedagógica autônoma e instituinte.

Os chamados cursos de capacitação, os contínuos treinamentos conteriam toda a verdade que os profissionais precisariam para a solução dos problemas que lhes chegam. Estes estariam sempre na falta: seria necessário treiná-los e retreiná-los para que se tornem capazes, eficientes e competentes. Paradoxalmente, intensifica-se sua carência e fragilização, muitas vezes atribuídas à ausência de informações que prioriza as técnicas referentes ao que se faz. Como se faz e para que se faz raramente são enfatizados. São fortalecidos encontros e relações apressados, superficiais, emergenciais, levando a situações de pouco acolhimento e solidariedade, nas quais os espaços coletivos vão sendo esvaziados. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p.212)

Com efeito, é possível visualizar um descompasso entre teoria e prática nos programas de formação continuada no que diz respeito à mediação entre as prescrições acadêmicas e o cotidiano das escolas. Isto se dá devido à inexistência de diálogo entre os formuladores das propostas de formação com as escolas e seus educadores, o que resulta na oferta de cursos que não se aproximam das ações do dia a dia, e não consideram as implicações das condições

objetivas de trabalho para a prática docente. De igual modo, tornam-se evidentes as disparidades entre a estrutura logística para se subsidiar as ações formativas e os recursos destinados na aplicação dos métodos e técnicas propostos nas escolas, sendo a falta de apoio logístico um complicador para a efetivação das ações apresentadas na formação.

Para além do evidente cunho autoritário, tal encaminhamento encontra-se em desacordo com o disposto na Lei 9394/96 (artigos 3º, 14 e 56), que assegura, por meio da gestão democrática, a presença e a atuação dos atores da comunidade escolar – membros da gestão, docentes, demais servidores, discentes, familiares — nas instâncias de participação político-deliberativa. O não reconhecimento desta isonomia nas relações cotidianas é um fato especialmente grave, uma vez que é por meio destes espaços que efetivamente se dão os processos decisórios da gestão escolar. Em vez disto, o comum na maioria dos casos é o recebimento de pautas pré-elaboradas, com conteúdos, textos, vídeos e tópicos de discussão definidos e, quase sempre, interditos à negociação.

Desta forma, não é facultado aos docentes o exercício de sua potência instituinte, seja como responsáveis pela produção do conhecimento no processo pedagógico – reuniões de formação, horário de atividade, etc., ou mesmo em contextos e/ou espaços não formais, não sendo oportunizadas, ou mesmo valorizadas, ações que estimulem o aprendizado e/ ou a disseminação do conhecimento. Quando são pesquisadores e/ ou especialistas em determinada(s) área(s), os docentes não são estimulados a ministrar cursos e/ou palestras para a comunidade, com o resultado de sua produção. Assim, não há a socialização dos conhecimentos produzidos acadêmicos entre os pares, um dos princípios da pesquisa acadêmica, sobretudo em nível de pós-graduação. De igual modo, não há o registro sistemático e posterior publicização das ações formativas desenvolvidas no cotidiano escolar, o que tende a manter os demais sujeitos da comunidade alheios aos encaminhamentos decisórios na gestão escolar nas suas múltiplas dimensões.

Este processo de desqualificação dos atores da comunidade escolar tende a acentuar o seu isolamento, ao investir em sua culpabilização, alijando-os de seu poder propositivo de soluções. Sob estes moldes, a questão da formação docente assume uma dimensão assujeitadora, na medida em que busca capturar corações e mentes e submetê-los às políticas globalizantes dos organismos internacionais.

Esta abordagem tecnicista faz com que os docentes sejam submetidos a uma formação continuada

- **compulsória**, atrelada à concessão de abonos ou descontos na remuneração;

- **fragmentada, instrumentalizada e inconsistente teoricamente**, voltada para o atendimento de demandas imediatas, tais como a preparação para exames de avaliação institucional;
- **politicamente tendenciosa**, ministrada por pessoas ligadas às secretarias a que os docentes estão vinculados, ou empresas terceirizadas, cuja abordagem tende a privilegiar um espectro de abordagens consonantes com a lógica mercantil.

Na esmagadora maioria dos casos, não é permitido aos professores participar da construção da formação continuada a que são submetidos em nenhuma de suas etapas (escolha das áreas e temas abordados, construção da proposta curricular, elaboração das ementas e tópicos a serem desenvolvidos). Quando muito, lhes é facultada a escolha dos cursos entre as opções oferecidas, que normalmente são ministrados por membros das secretarias de educação locais, ou por palestrantes subsidiados por editoras, geralmente autores de livros didáticos em busca de seu quinhão neste superaquecido e competitivo mercado. Além destes, há um segmento de “educadores-pensadores-celebridades”, que circulam entre as jornadas pedagógicas país afora, oferecendo soluções miraculosas para as grandes questões que afligem a nação, tudo a preços módicos e poucas páginas.

Por conseguinte, observa-se um processo de privatização das ações de formação continuada, que passam a ser delegadas a grupos privados ou organizações do terceiro setor contratadas exclusivamente para este fim. Estes estabelecimentos, geralmente ligados à grande mídia ou ao mercado editorial *mainstream*, têm suas ações comumente subsidiadas com recursos do FUNDEB, cuja dotação destina-se prioritariamente a outras ações, tais como a complementação salarial dos docentes e a remuneração de profissionais, inclusive da própria unidade escolar, para a oferta de formação continuada.

Deste modo, as instâncias de formação, que poderiam vir a se tornar alternativas na construção de dispositivos coletivos de intervenção, são concebidas segundo uma lógica de flexibilidade produtiva capitalista, em que a imposição de temas ligados à instrumentalização para o mundo do trabalho visa ao desenvolvimento de competências técnicas, esvaziando-a de seu potencial crítico e transformador. Sem possibilidade de intervenção quanto à escolha de temas ou formatos, os profissionais são conduzidos de forma a que produzam resultados consonantes com as metas de governo, determinadas a partir das políticas globalizantes dos organismos internacionais.

Por outro lado, tais eventos, devido à sua flagrante radicalidade e estrutura hierarquizante, nos quais os conteúdos são dispostos de maneira fechada, sequencial e incondicional, estimula a organização dos coletivos em prol da construção de dispositivos

contra hegemônicos. Estes evidenciam uma postura de reversão instituinte, compreendendo-se *que* “tais exercícios de poder, que se pretendem soberanos e que produzem servidão, não serão eternamente dominantes e nem tampouco totalitários”. (MACHADO, 1999, p. 227)

Neste influxo, Dias (2012) propõe, a partir da adoção de uma perspectiva inventiva, uma ruptura com o paradigma instrumentalizante da formação continuada, estabelecendo, assim, novas bases para uma prática docente que invista “na experiência compartilhada entre formadores e formandos”:

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente. [...] Neste território, utilizamos uma abordagem transdisciplinar que investiga questões próprias à formação como aprendizagem de adultos, políticas de cognição, produção de subjetividade, entre outras. Entendemos que as questões colocadas pelo tema devem ser enfrentadas levando em consideração sua inserção em um mundo hegemonicamente baseado em parâmetros de transmissão de informação. (DIAS, 2012, p.30; 36)

Tais questões são muito profícuas em uma modalidade como a EJA, sobretudo quando correlacionadas diacronicamente com as primeiras ações formativas de cunho popular no Brasil. Desenvolvidas em espaços não formais, estas possuíam tempos e metodologias próprias, subsidiadas por meio de uma abordagem formativa que compreendia os diferentes atores como coautores do processo formativo.⁷⁹

No entanto, contrariando as expectativas dos movimentos sociais que defendiam esta bandeira, o reconhecimento na LDB da EJA como modalidade de ensino e a concessão de dotação orçamentária específica por intermédio do FUNDEB não se converteram em dispositivos capazes de imprimir mudanças significativas na sua imagem pública, bem como na maneira em que comumente é tratada nos estabelecimentos escolares onde se faz presente. Deste modo, persistiram e se reafirmaram os estigmas que enquadram esta modalidade como “ensino de 2ª classe”, voltada para os menos qualificados, o que tende a permear as relações cotidianas no ambiente escolar, sobretudo na relação professor-aluno.

⁷⁹ Segundo Sampaio (2009, p.20-1), “As iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP), da prefeitura do Recife; a Campanha ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, tinham como palavra-chave a conscientização. [...] Fundamentadas no espírito democrático, pressionaram o governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro”.

O quadro torna-se especialmente desalentador, já que não há, por parte da maioria dos cursos de formação inicial, a abordagem de questões relativas à Educação de Jovens e Adultos, sobretudo quanto aos aspectos metodológicos e conceituais. Eventualmente, ocorrem breves explanações durante aulas de disciplinas que abordam aspectos históricos da educação no Brasil, geralmente para justificar os altos índices de analfabetismo no país.

Sampaio (2009, p.24) denota que mesmo nos contextos específicos da EJA, ela tende a ser negligenciada, “reafirmando sua consideração como modalidade menor, como apêndice do ensino regular para a qual tudo serve, bastando fazer algumas adaptações, e que, portanto, não tem necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela”, o que investe os educadores que nela atuam de um misto de voluntarismo e abandono conceitual.

Alguns autores⁸⁰ apontam a necessidade de que a formação de docentes para a EJA aconteça de maneira a contemplar algumas questões-chave, tais como a vinculação direta com as questões do cotidiano dos alunos, considerando suas especificidades etárias, laborais, pessoais e familiares. O reconhecimento das especificidades destes sujeitos a quem foram, por reiteradas vezes, negados os direitos; cabendo, pois, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que promova o resgate de sua autoestima, muitas vezes dilacerada. A organização das atividades a partir do redimensionamento das noções do espaço-tempo escolar, buscando ampliá-lo e apresentá-lo não apenas como estabelecimento de propedêutico-pedagógico, mas como instância de participação política, a exemplo de outros espaços comunitários, o que pode lhes possibilitar o exercício efetivo da cidadania por tantas vezes postergado.

Além destas, novas demandas são impostas a partir da implantação do ensino integrado à educação de jovens e adultos, atestando a necessidade de formação continuada para que se possa compreender e atuar de maneira efetiva nesta modalidade de ensino. Para além de mudanças metodológicas, o PROEJA FIC propõe, por meio da integração, a ruptura da lógica disciplinar em favor de novos paradigmas epistemológicos.

⁸⁰ FREIRE, 1983; 1996; RIBEIRO, 1999; SAMPAIO, 2009.

3.2 Entre rupturas e permanências, o conhecimento se constrói

Com o advento do pensamento positivista, apregoou-se a necessidade de se agrupar o conhecimento em campos disciplinares, a fim de que se pudesse, de forma mais detalhada, investigar o mundo, o homem e a natureza, obtendo destes todo o conhecimento possível para a sobrevivência e a manutenção de sua supremacia sobre as demais espécies. Com o crescente acúmulo de informações, viu-se a necessidade de, cada vez mais, segmentar as áreas de estudo, produzindo-se campos cada vez mais específicos, gerando-se, assim, os *especialismos*.

Para além de uma suposta necessidade de cunho epistemológico, é importante ressaltar que a compartimentação dos saberes, que se materializa no contexto escolar a partir da disciplinarização dos currículos, não é uma opção meramente científica; nela está embutido um *desejo de dominação do conhecimento*, e um *desejo do conhecimento para a dominação*. A disciplinarização na escola não incide apenas sobre os saberes, mas também sobre o aluno, determinando a sua relação com o saber e, desta forma, o seu lugar social (GALLO, 2004).

Chamamos de disciplina a cada campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo. É o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear o campo do pensável e do dizível – aí apontando e separando para nós o que é verdadeiro daquilo que não o é – e a deixar nas áreas de sombra o impensável e o indizível (VEIGA-NETO, 2007, P. 103)

Deste modo, a proposição de novas abordagens epistemológicas, que privilegiem a pluralidade de saberes em uma perspectiva não hierárquica, pretende não apenas a ruptura da lógica vigente, mas também a desconstrução de um exercício autoritário e assimétrico de poder, em favor do exercício coletivo da construção do conhecimento.

A despeito do movimento que vem sendo feito no intuito de superar o paradigma curricular, as políticas públicas mais recentes apontam para uma ênfase na formação inicial e continuada de professores para atuarem em suas áreas de formação, sobretudo nas áreas de exatas e da ciência da natureza, nas quais o déficit de profissionais é muito expressivo.

A partir desta abordagem, a pedagogia de projetos é empregada como mero desenvolvimento fragmentado e assistemático de temas transversais, geralmente os prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou de atendimento a um calendário folclórico e/ ou de abordagem pontual de grupos minoritários. Logo, o que se constata é que, no influxo

de se atender aos imperativos de ordem legal⁸¹, o que se tem de fato é uma abordagem que assume uma perspectiva burlesca, pitoresca ou “politicamente correta”, que em alguns casos é habilmente travestida sob o discurso de valorização do legado multicultural.

Neste contexto, o ensino integrado se apresenta como uma proposta relevante, ao evocar uma perspectiva epistemológica já existente em outros momentos da história da humanidade: a ideia de construção do conhecimento a partir da convergência dos saberes, visando à superação do sistema de organização por campos disciplinares⁸². No entanto, tal implementação se constitui em um desafio dos mais complexos, dado que a ideia de campo de saber está profundamente arraigada na sociedade atual, construindo relações entre saber e poder que tendem a delinear contornos pouco altruístas.

As diferentes pesquisas e perspectivas metodológicas desenvolvidas na atualidade, ainda que subsumidas a áreas muito específicas, tendem a propor uma abordagem transversal no desenvolvimento de seus temas, o que denota não apenas a superação do paradigma disciplinar, que dada a sua tendência em fragmentar as análises, tornou-se ineficaz para a percepção das questões contemporâneas, mas a adoção de um enfoque mais amplo, crítico e contextualizado acerca do conhecimento.

Neste influxo, a adoção da modalidade integrada nos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA pode, além de atingir as metas primárias de elevação de escolaridade e melhoria dos índices da educação brasileira, proporcionar melhores condições de acesso, permanência e ascensão qualitativa no mundo do trabalho, sem que com isso venha a se incorrer em uma prática instrumentalizante, onde a formação básica do ensino fundamental seja posta de maneira funcional, visando a uma preparação para o mundo do trabalho.

A potencialidade instituinte da adoção desta nova modalidade de ensino é destacada no documento-base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio”, no qual é apontada a sua relevância para a construção de novas relações de poder nos estabelecimentos de ensino, forjando-se, assim, uma nova cultura escolar, pautada pela predominância dos coletivos nos processo decisórios:

⁸¹ Neste movimento, assume posição de destaque a Lei nº 11.645, aprovada em 10 de março de 2008. Esta prevê a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* no currículo oficial das redes de ensino, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional para o tema.

⁸² A normatização deste princípio se deu a partir da Lei nº 11.741, de 2008, que promoveu a inclusão do inciso I do caput do art. 36-C na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (BRASIL, 2007, p. 56-7)

No entanto, para que os docentes possam efetivamente se apropriar desta nova perspectiva pedagógica, é necessário que a formação continuada assuma caráter de centralidade, a fim de sensibilizá-los, bem como os demais atores da comunidade escolar, para a retomada histórica de um *modus faciendi* com o qual não estão familiarizados e para o qual não foram “formatados”, o que implica a ruptura ou mesmo na rearticulação de convicções e saberes construídos academicamente ao longo de seus percursos formativos.

Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. [...] Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (Moura, 2007b). Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (BRASIL, 2007, p. 34)

3.3 Um docente entre iguais

3.3.1 Chegadas e partidas

O PROEJA FIC, entre seus eixos formativos, implementou ações de formação continuada junto aos docentes da educação básica, cuja orientação foi pautada pelas diretrizes apontadas no documento base. Intituladas *Formação de Formadores*, tais ações foram

realizadas visando à congregação entre os docentes que atuam na Qualificação pelo IFRJ e das prefeituras a que este se associou para a viabilização do Programa, buscando suscitar iniciativas que propiciassem a integração curricular e a convergência dos atos formativos.

Meu primeiro contato com a formação de formadores e com seus significados, o que suscitou em mim o desejo da docência neste eixo do Programa, ocorreu logo após o processo de seleção. A ProEx organizou uma reunião com os docentes selecionados, para apresentar as linhas gerais do Programa e para possibilitar que a equipe pudesse se conhecer. Nesta ocasião, os presentes foram inquiridos acerca de suas qualificações técnicas, bem como do interesse em compor a equipe docente da Formação de Formadores.

Apesar de ter-me interessado à época, não me senti preparado para desenvolver o trabalho proposto, dado o perfil das oficinas, que eram focadas na teorização pedagógica, cuja ênfase recaía sobre o trabalho de Paulo Freire e David Ausubel. No entanto, o interesse permaneceu latente.

Por conseguinte, assumi a docência na Qualificação Social no município de São João de Meriti, onde tive o primeiro contato com os docentes que participavam da Formação de Formadores neste estabelecimento. Esta ocorria simultaneamente à Qualificação Social, sob a alegação de que assim haveria pessoas responsáveis pelos alunos para viabilizar a participação dos docentes. Um arranjo certamente funcional, mas que contrariava um dos princípios norteadores da ação formativa, que era garantir meios para a participação dos docentes da Educação Básica e da Qualificação Social, visando ao intercâmbio de informações, a discussão acerca das alternativas à organização curricular por disciplinas e a proposição de ações integradoras.

No entanto, o que me chamou a atenção à primeira vista foi a maneira como o Programa foi recebido pelos docentes da Educação Básica. Ao contrário do que sempre observei nos estabelecimentos de ensino nos quais trabalhei (onde os projetos eram acolhidos, senão entusiasmadamente, ao menos acompanhados por grande curiosidade), os professores da escola se mostravam visivelmente incomodados com a realização do Programa, parecendo obrigadas a participar do mesmo.

Em decorrência disto, a relação destes docentes com os qualificadores sociais tendia a ser bastante distanciada. Era nítido o pouco interesse por parte destes profissionais em reconhecer a incorporação dos qualificadores recém-chegados ao corpo docente da escola, inviabilizando, assim, quaisquer possibilidades de intervenção integradora junto aos alunos.

Era realmente intrigante para mim os motivos pelos quais tais professores optavam por não se implicar, ou melhor, não se comprometer com a proposta do Programa, uma vez que implicados todos éramos, a despeito do nosso grau de adesão.

Para tentarmos dimensionar este processo, remeti-me ao pensamento de René Lourau (2004, p. 190):

o absentéismo e o abstencionismo não revelam ausência de implicação: configuram atos, comportamentos, assunções de posturas éticas, políticas. A deserção e a defecção são tão significativas quanto o ato de tomar a palavra participativamente, nele incluída a contestação participativa ou a participação contestatária. Se a participação e o compromisso com certos setores da vida social (não necessariamente com todos) podem simbolizar adesão, integração ou identificação, a deserção e a defecção podem, por sua vez, simbolizar uma desafetação – força altamente instituinte.

Aos poucos, por conta da convivência, foi acontecendo uma aproximação dos docentes, sobretudo a partir das trocas de materiais didáticos e de experiências e impressões sobre as turmas. Desta forma, percebido o meu papel e os dos demais formadores na estrutura do Programa (não éramos mais o “inimigo”), eles foram abandonando suas reservas iniciais, o que permitiu o estabelecimento de uma relação de confiança entre nós, fazendo, assim, com que se sentissem mais à vontade para se expressar sem interdições.

A partir deste momento, me foi possível, por meio destas conversas casuais, detectar a existência de dois movimentos contraditórios naquele grupo: ao mesmo tempo em que se sentiam despreparados para lidar com a docência na EJA – o que denotava a necessidade de formação específica para a docência nesta modalidade –, eles não conseguiam se integrar de maneira efetiva às atividades do Programa, por se sentirem agredidos com a forma autoritária com o que este foi implantado na unidade escolar, sem a consulta prévia à comunidade, privilegiando apenas a boa localização geográfica para fins de monitoramento, supervisão e divulgação.

Pude, enfim, retomar a ideia – até então, conjunturalmente inviável – de desenvolver meu trabalho de conclusão de curso da Especialização em PROEJA pautado nesta experiência no município. Entre os dois movimentos detectados, pareceu-me mais relevante à época o desenvolvimento da pesquisa enfocando os aspectos metodológicos da docência na EJA. Esta decisão foi tomada tendo como base as conversas informais que tínhamos regularmente acerca das dificuldades em se desenvolver uma prática pedagógica na EJA que não incorresse na infantilização dos seus sujeitos, a partir do aproveitamento dos recursos didáticos e metodologias utilizadas no ensino regular diurno, mas que também não abrisse mão do prazer

nos processos de ensino-aprendizagem. Estas discussões, aliadas à pesquisa bibliográfica empreendida sobre o tema, deram forma ao artigo “O Lúdico na Aprendizagem de Jovens e Adultos”.⁸³

Em simultâneo, minha participação assídua nos eventos promovidos pela equipe gestora do PROEJA FIC permitiu com que estes conhecessem um pouco sobre as atividades laborais que desenvolvia em outros espaços, cogitando o meu aproveitamento em outras ações formativas do Programa.

E foi justamente por conta do trabalho que então desenvolvia em uma escola de ensino médio integrado, caracterizado pelo forte aporte no uso das TICs, que surgiu o convite para atuar como formador no segundo semestre de 2011, ministrando a disciplina *Utilização de Novas Tecnologias - recursos audiovisuais e suporte multimídia*.

No PROEJA FIC, apenas três qualificadores estavam habilitados a lecioná-la, de modo que tivemos que nos desdobrar para atender a diferentes municípios, uma tarefa que implicou em deslocamentos desumanos e malabarismos de toda ordem. Logo, é natural que a expectativa em torno da atividade e de seus possíveis resultados, após um elaborado processo de planejamento⁸⁴, fosse muito grande.

Embora tivesse ficado responsável por seis municípios, Nilópolis foi o primeiro local onde atuei, exercendo a docência em uma área que não era a minha formação originária em nível superior. Se por um lado, isto demandou um esforço extra no exercício laboral, por outro me proporcionou uma enorme riqueza em termos de experiência e aprendizado, suscitando o movimento que deu impulso a este estudo.

O texto transcrito a seguir foi construído com base em um conjunto de notas que fiz acerca da minha *avant-première* na Formação de Formadores do PROEJA FIC. Passional, bem humorado e desprezioso, acabou tornando-se por suas características um registro precioso e importante daqueles primeiros momentos.

⁸³ Inicialmente, eu pretendia desenvolver este estudo através da pesquisa em um número maior municípios, entre os quais se incluía São João de Meriti. No entanto, seu desligamento após a primeira edição do Programa inviabilizou esta proposta.

⁸⁴ Houve algumas reuniões, presenciais e virtuais, entre os formadores, que puderam contribuir a partir de diferentes formações, percepções e experiência que tinham na/sobre a área das TIC.

3.3.2 [Diário de bordo #2] O grande encontro

Embora fosse minha primeira vez atuando na Formação de Formadores – fato que, inegavelmente, me acometia de grande ansiedade (sempre fico assim quando inicio uma nova atividade – é quase como uma estreia no teatro), e que, evidentemente, seria (ou deveria ser) o grande ponto focal naquele contexto, algo de muito peculiar e costumeiro se repetia na minha tão atribulada rotina à época, mobilizando todas as energias e elevando a adrenalina a níveis estratosféricos: eu estava em cima da hora!

Para que fique claro que (pelo menos, desta vez) eu não tive culpa: trabalhava então em uma escola estadual na Tijuca, e iria começar naquela mesma noite a Formação em Nilópolis, em uma escola próxima ao Centro que eu não fazia a mínima ideia de onde ficava. O que se faz em uma ocasião assim? Tomam-se todas as providências com bastante antecedência, certo?

Então, foi exatamente o que eu fiz

Um colega de trabalho, que se dirigia para Belford Roxo, um município vizinho a Nilópolis, generosamente me ofereceu uma carona. Peguei todas as referências possíveis, bem como os telefones de contato. Conferi todos os materiais – vídeos, textos, apresentação de slides – a serem utilizados. Saí com duas horas de antecedência... tudo parecia ir bem, mas vi-me novamente derrotado pelo caos da vida contemporânea, e que costuma acometer a grande maioria da população fluminense! Fomos perseguidos por um formidável engarrafamento por todas as vias expressas (sic) por onde passamos, o celular onde estavam os contatos de todos os responsáveis pela formação descarregou... uma triste odisseia, a qual bravamente sobrevivemos.

No entanto, contra fatos não há argumentos, e um deles era inegável: eu estava em cima da hora! E por isto (ou também por isto), em pânico!

Subia esbaforidamente a ladeira que me conduziria até a escola (Sim, no meio do caminho tinha uma ladeira. Nem a topografia estava contribuindo neste dia), quando encontrei com uma professora que também participaria da Formação. Já nos conhecíamos de um Seminário do PROEJA FIC, em que ficamos, nós dois e outra docente da rede municipal de Nilópolis, em um mesmo GT. De conhecidos de outrora, éramos agora parceiros no crime:

- Oi, você! Ai, que bom! Achei que estava atrasada!

- Que nada! (risos) Nós marcamos aqui para você me mostrar onde ficava a escola, não lembra? (mais risos)

Chegamos e novas brincadeiras se seguiram:

- Ih, já veio bajulando o professor no caminho...
- Olha, ela tá querendo ganhar ponto, professor.

E entre risadas e apresentações informais, corre para achar chave de sala, controle do ar condicionado, pegar a caixa de som, o projetor, o computador... Ligar tudo em tempo recorde. Ante a descoberta de que alguns não sabiam conectar o equipamento, é iniciada uma oficina relâmpago de como instalar o *data show*. Carga-horária: cinco minutos. Reclama-se do calor. Do barulho do ar condicionado. Do zumbido da caixa de som. Organizamos as cadeiras em roda. Sentamos, nos olhamos, e... dois sorrisos depois, uma parceira de trabalho e uma bela relação de amizade estava irremediavelmente forjada.

O relato acima, marcado pelo signo da informalidade, assume os contornos de uma crônica, percorrendo a zona limítrofe entre o acadêmico e o literário. Empreendimento que se entrevê bastante arrojado (e por que não dizer perigoso) em termos acadêmicos, mas que, surpreendentemente, se prova eficaz na medida em que me permite a descrição, de maneira bastante subjetiva, do meu cotidiano profissional e dos esforços feitos para cumprir, em parâmetros básicos de excelência, minha então jornada laboral.

Logo, fica evidente que a liberdade que me dou neste texto, em termos formais e discursivos, para discorrer acerca do grupo com o/ sobre o qual desenvolvo este estudo é subsidiada pela identificação mútua que ocorreu desde o primeiro momento, e que foi sendo fortalecida a cada encontro. Mais do que um “sentir-se em casa”, referir-me aos meus companheiros de Formação de maneira leve e descontraída consiste em uma escolha, em termos acadêmicos, epistemológica e filosófica, na qual busco o enquadramento do *pathos* nos limites do *logos*, e atitudinal, à medida que se estabelece entre nós uma relação isonômica, na qual é respeitada a diversidade de saberes e concepções, e cujos processos de mediação se dão numa perspectiva dialógica, nos termos propostos por Paulo Freire:

O autêntico diálogo freireano do qual tanto precisamos é aquele que, ao contrário, se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente e admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações entre as pessoas como sujeitos da história para a construção de um mundo verdadeiramente democrático.⁸⁵

Este clima de afetação solidária que passou a permear o grupo desde a sua origem, além de proporcionar um clima mais ameno para a atividade docente, mostrou-se bastante oportuno para assegurar a coesão do grupo perante as intempéries que se seguiriam.

⁸⁵ FREIRE, Ana Maria Araújo. Da impossibilidade de existirmos sem os sonhos e sem a luta. In: *Paulo Freire Vive!* http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Ana_Maria_Araujo_Freire.htm

3.3.3 É caminhando que se faz o caminho

A oficina *Utilização de Novas Tecnologias - recursos audiovisuais e suporte multimídia*, não obstante o clima bastante promissor no qual se iniciou, enfrentou uma série de contratemplos para a sua realização. Estas incluíram, além do corre-corre já relatado do primeiro encontro, a utilização de um serviço de internet instável e primitivo⁸⁶, a inexistência de computadores operativos em número suficiente para que todos pudessem desenvolver adequadamente as habilidades em estudo, e a postura pouco colaborativa dos demais membros da comunidade escolar, que ignoravam sistematicamente o programa, não entendendo seu funcionamento e não reconhecendo no mesmo qualquer relevância. O descaso era de tal monta que chegou ao ponto da gestora de uma das escolas verbalizar em uma determinada ocasião: “Ah! Ano que vem esse negócio vai ter que sair daqui! Credo, que aporrinhação!”⁸⁷ diante de mim, dos demais professores e de alguns alunos da escola que estavam no local, sem pudores ou arrependimentos.⁸⁸ Contudo, mais uma vez tive a oportunidade de ver ratificada a máxima nietzschiana, que prescreve que “*aquilo que não nos mata, nos fortalece*”. Mas desta vez eu não estava só.

Aforismos à parte, creio que uma das possíveis explicações para este interessante fenômeno seja que, além do clima de solidariedade e troca de conhecimentos e experiências que se estabeleceu ao longo da disciplina, o fato de os docentes participantes da oficina se identificarem de maneira pessoal com os infortúnios por mim enfrentados. Uma vez que todos eram servidores da rede em questão, sendo alguns membros daquela unidade escolar em específico, tais situações ultrajantes forçosamente faziam parte de seu cotidiano laboral, e aquela lhes pareceu uma boa oportunidade de oferecer uma resistência silenciosa e organizada.

Deste modo, o que, em primeira ordem, poderia vir a decretar o malogro da oficina, comprometendo, assim, minha credibilidade junto ao grupo, funcionou como elemento de integração e se converteu em estímulo para investimentos pessoais e coletivos de maior monta. Aliado a isto, foi patente o interesse pela disciplina, que, dado o seu caráter instrumental, introduziu o uso da tecnologia na educação de maneira crítica e

⁸⁶ Padrão nas unidades de ensino pretensamente informatizadas das redes públicas.

⁸⁷ A mudança de escola de fato ocorreu na transição do primeiro para o segundo ano do programa.

problematizadora, oferecendo contribuições para a prática docente de todos no grupo, desmistificando seu uso e atestando sua relevância para os professores mais antigos.

Como em toda relação humana que se mostra exitosa, surgiu o desejo do grupo em prolongar a experiência iniciada na oficina. De imediato, foi feita por eles uma solicitação junto à coordenação pedagógica pelo prolongamento da disciplina, o que resultou, após algumas conversas e “acertos de contas” em dois novos encontros desta oficina, e na promessa de que um segundo módulo seria ofertado, como de fato ocorreu.

Desta vez ministrado em outro espaço, que contava com recursos mais adequados às atividades, a ênfase desta oficina recaiu sobre o uso da internet e das redes sociais no ensino, demanda que havia sido apresentada no primeiro momento, mas que não pôde ser atendida devido ao cronograma estreito e à falta de recursos estruturais.

Como saldo desta formação, uma lista de e-mails, um grupo no Facebook, novas perguntas e a certeza de que esta convivência se abriria para novos desdobramentos.

3.3.4 Transformar para conhecer: a prática da pesquisa como subversão dos instituídos

A atividade de pesquisa era uma das atividades previstas no itinerário formativo da Formação de Formadores, sendo composta por duas disciplinas: *Normas para a elaboração dos trabalhos de conclusão do curso de qualificação*, com quatro horas de duração, cujo enfoque era a instrumentalização do grupo com elementos da metodologia de pesquisa, especificamente para o desenvolvimento do TCC; e *Elaboração dos trabalhos de conclusão do curso de formadores*, onde se faria a construção dos artigos com a mediação de um orientador de pesquisa.⁸⁹ Sua viabilização se dava em obediência às diretrizes formativas apontadas para o desenvolvimento da educação profissional no país:

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela

⁸⁹ Com a participação de um professor formador, que figuraria como orientador de pesquisa, as quarenta horas destinadas a esta disciplina poderiam ser ministradas de forma presencial ou a distância, através das mídias sociais. A exemplo do que já ocorria nas demais disciplinas, todas as atividades desenvolvidas deveriam ser registradas documentalmente e anexadas ao relatório final.

responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Uma importante estratégia na consolidação da pesquisa como princípio pedagógico pode ser a sua vinculação com a produção de tecnologias sociais, fundamento de uma intervenção social junto às comunidades no território de atuação da unidade escolar. (BRASIL, 1997a, p.48)

Deste modo, foi dada aos grupos a possibilidade de escolha, dentre os professores formadores, de quem eles gostariam que se responsabilizasse pela orientação. O grupo de Nilópolis, tendo por base a empatia que havia sido criada ao longo da formação, sugeriu o meu nome. Fui, então, convidado para a atividade, ao que aceitei com bastante entusiasmo, não só pela oportunidade de voltar a trabalhar com o grupo, mas também por ser a orientação docente uma das atividades que eu tencionava consolidar no meu percurso acadêmico, devido às possibilidades de interlocução direta e construção reflexiva do conhecimento com outros sujeitos.

No entanto, as atividades de pesquisa já haviam se iniciado antes da minha indicação e do nosso primeiro encontro para o desenvolvimento da pesquisa, de maneira espontânea e conjuntural. Houve um grande hiato nas atividades da Formação de Formadores a partir do segundo semestre de 2011, devido à morte súbita, após um breve afastamento, da então coordenadora pedagógica do Programa, Prof^a Suely Rosa, uma profissional muito querida respeitada por todos, reconhecida por sua proatividade, competência e habilidade como mediadora dos diversos conflitos decorrentes da relação da Pró-reitoria com os municípios parceiros. Este fato consternou a todos, gerando dificuldades severas para a equipe de gestão do Programa para ocupar esta lacuna, se recompor e rearticular as atividades da Formação, que foram interrompidas sem maiores esclarecimentos.

Diante deste recesso não declarado, os docentes do município de Nilópolis, que eram remunerados pela participação na Formação, optaram por manter os encontros semanais, então ocorridos aos sábados. A partir de uma iniciativa do próprio grupo, os professores, que eram conhecedores e conhecidos do espaço então utilizado (uma escola da prefeitura localizada em um bairro próximo ao Centro), na ausência de uma pauta de atividades específica desenvolvida pelo Programa, passaram a autogerir as atividades pedagógicas, utilizando estes encontros como espaço para diálogo acerca de algumas questões conjunturais do Programa e reflexões sobre o cotidiano. Como meio de comprovar a ocorrência de tais encontros, passaram a promover o registro sistemático da produção através de relatórios, onde também figuravam dados acerca do funcionamento do Programa nas escolas. Desta forma,

mesmo sem a presença de um orientador e do uso de uma metodologia específica, eles deram início ao processo de pesquisa.

Mais que pesquisadores autogestionados, os docentes de Nilópolis, ainda que inconscientemente, adotaram para si princípios norteadores da pesquisa coadunantes com o campo do institucionalismo. Segundo Barros et al (2013), a máxima “Transformar para conhecer” como escolha no *ethos* da pesquisa reporta a uma prática indissociável do processo de intervenção na realidade sobre a qual se debruça. Nestes termos, a prática do conhecimento não se resume ao exercício mimético da representação do real, mas implica no estabelecimento de um diálogo com as múltiplas redes de saberes e de experiências, construindo por meio delas dispositivo de problematização de si e de mundo.

O período em que os professores estiveram reunidos nesta experiência autogestionária, bem como o ciclo de orientação do qual participei como orientador, foram de grande importância como elemento coesivo para estes sujeitos, promovendo a gradual evolução de grupo compulsoriamente constituído a coletivo politicamente articulado.

Curiosamente, os professores, ainda que entusiasmados, mostravam-se bastante apreensivos ante o desafio de traduzir para o universo acadêmico as suas experiências e percepções acerca do Programa, por não reconhecerem em si as habilidades necessárias em um orientador. Logo, nossa primeira atividade de orientação foi a caracterização do professor pesquisador, chegando à conclusão que, a priori, todo professor é um pesquisador, uma vez que, no exercício da docente, promove uma prática investigativa permanente: da sua realidade, dos sujeitos da aprendizagem com quem interage, das especificidades do seu campo de atuação, bem como das perspectivas pedagógicas envolvidas no seu fazer laboral.⁹⁰

Ainda que não tenha transparecido para o grupo, fui capaz de compreender as dificuldades dos docentes em se investir da persona do investigador, considerando os contextos em que se encontravam inseridos, tanto nacional (em que o exercício docente é caracterizado como transmissão acrítica de conteúdos) quanto localmente (um município da Baixada Fluminense em que não havia uma proposta pedagógica delimitada).

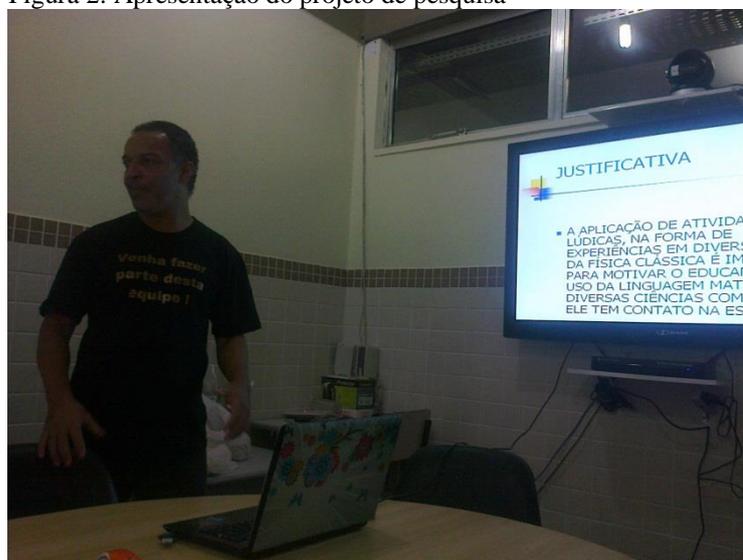
Vale ressaltar que uma característica bastante positiva neste processo de orientação foi a liberdade que tivemos, eu e os demais formadores responsáveis por estas disciplinas, para desenvolver a prática de orientação com o grupo. Ato intencional ou mera impossibilidade

⁹⁰ É preciso ressaltar a heterogeneidade do grupo, onde havia diversas situações com relação às práticas de pesquisa e produção acadêmica, o que inclui desde sujeitos que nunca fizeram sequer um trabalho monográfico, a pesquisadores experientes, como um professor com quem havia cursado a especialização em PROEJA no IFRJ, e que, a meu ver, deveria fazer parte do corpo de Formadores, ainda que este sempre tenha refutado a ideia, por não compactuar com a gestão do Programa.

logística de regulação, o fato é que isto possibilitou com que cada orientador pudesse adaptar o seu trabalho ao contexto local e à realidade dos docentes, tanto em termos epistemológicos, quanto estruturais. Eu procurei reforçar e evidenciar no itinerário de pesquisa o movimento de “transformar para conhecer” que já se encontrava em curso. De uma maneira mais ampla, isto se deu não apenas com relação ao desenvolvimento da pesquisa, mas também na apropriação gradual dos pressupostos da metodologia de pesquisa, o que tornou esta tarefa menos enfadonha e produtiva, além de otimizar o tempo compartilhado.

Nosso próximo passo foi a divisão dos professores em três grupos de acordo com as diretrizes apontadas pela coordenação do Programa⁹¹, o que corresponderia ao desenvolvimento de três trabalhos distintos. Em seguida, passamos às etapas do desenvolvimento da pesquisa: delimitação do objeto de pesquisa, levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, aos debates dos macrotemas da pesquisa. Na fase das instruções metodológicas, optamos por desenvolver os trabalhos em formato de artigo, tendo em vista que os resultados da pesquisa seriam publicizados em um periódico específico.⁹²

Figura 2: Apresentação do projeto de pesquisa



Fonte: Acervo Mônica Mazzaro

⁹¹ Anexos G e H.

⁹² Devido ao não cumprimento de prazos por parte da coordenação do Programa, a verba destinada para a publicação foi devolvida aos cofres públicos. Esta assumiu publicamente o compromisso de providenciar outros meios de dar visibilidade aos trabalhos, o que nunca ocorreu. Curiosamente, no início deste ano, foi publicada pela ProEx a *Revista Caleidoscópio - Olhares da Extensão*, com ampla tiragem e nenhum trabalho oriundo do PROEJA FIC.

Para otimizar o tempo de desenvolvimento dos trabalhos e preservar o espírito de produção coletiva que permeou o início das atividades, optamos pela junção dos tempos de orientação dos três grupos, o que possibilitou que os encontros, até então quinzenais (e que passariam a ter menor periodicidade com a fragmentação do grupo) passassem a ser semanais. No que tange ao desenvolvimento do texto, considerando-se o alto nível de implicação com a proposta em desenvolvimento, decidimos que o processo de construção dos trabalhos se daria coletivamente, no seguinte formato: as discussões e teorizações seriam feitas nos encontros, ao passo que a produção escrita seria viabilizada durante a semana e apresentada no encontro seguinte, para ser problematizada e, por conseguinte, validada pelo grupo.

No decorrer do trabalho, importantes movimentos ocorreram, delineando novos contornos à pesquisa. Primeiramente, o processo das discussões apontou para a necessidade de uma fusão das propostas dos TCC, que se tornaram duas, não apenas pela absorção de uma das propostas pela outra, mas pela perda de um quantitativo de docentes, que se desligaram do Programa. Em segundo lugar, ao término das cento e vinte horas contabilizadas para a prática, não havíamos concluído as atividades. No entanto, em um indício incontestável do nível de afetação dos docentes pela proposta, prosseguimos com o trabalho sem a preocupação com o cumprimento de prazos ou a contabilização das horas.

No entanto, a interrupção das atividades devido ao recesso de final de ano, associada à retomada das atividades da Formação de Formadores com outras atividades, das quais não pude participar por estar envolvido em outras atividades laborais, fez com que interrompêssemos, ainda que provisoriamente, as atividades. Contudo, a descoberta de que a Formação de Formadores não se constituía em um curso de especialização, como havia sido inicialmente informado, mais a impossibilidade de publicização daqueles estudos, fez com que o grupo se desmobilizasse.

Ainda que os objetivos iniciais propostos neste ciclo formativo não tenham sido alcançados a contento, cabe ressaltar a importância de sua realização, em termos gerais, nos espaços de formação docente, sobretudo de formação continuada, pelo estabelecimento de um espaço de reflexão e materialização dos itinerários formativos desenvolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem, bem como a percepção, por parte dos docentes, da necessidade do exercício da pesquisa, sob o caráter crítico-reflexivo, visando ao aprimoramento do fazer laboral.

3.3.5 Dois cafés e a conta

Para fazer um bom café, meu bem
 Como se faz, lá no Brasil
 Precisa pôr tudo a ferver, meu bem
 Como se põe, lá no Brasil
 Tem de ser forte, como o bem
 Que a gente tem pelo Brasil
 Tem de ser doce, como o amor
 Que a gente tem pelo Brasil
Samba do café, Vinícius de Moraes

Há quem diga que a verdade está no vinho⁹³. Em verdade, eu vos digo que o café revela mais. E aqui não me refiro ao método oriental de adivinhação, em que o abstrato se transmuta em verdade por meio de suas formas⁹⁴. Para sermos, de fato, “verdadeiros”, deveríamos admitir que a verdade não está no café, nem em algo que o constitua, mas sim em torno dele.

Café sempre foi coisa muito séria: para mim, para este grupo e para qualquer professor que se preze. A rodinha do café na sala dos professores é uma instituição nacional, e tal como a mesa de bar, é um espaço onde são forjadas pequenas e grandes revoluções Brasil afora. Uma garrafa cheia de um bom café é capaz de elevar o IDEB de qualquer instituição, creiam-me!

Entre nós do PROEJA FIC, o café, com seu aroma e sabor singulares, evoluiu de hábito a ritual. Se nos primeiros encontros, ele era a pausa que se fazia nos debates para que se conversassem coisas menos sérias, mais leves, com o tempo constituiu-se em um verdadeiro ritual, aoristo em que se amalgamavam forças e fraquezas, sonhos, projetos e ações, sucessos e frustrações.

Após muitos meses afastado do contexto do PROEJA FIC, tive a oportunidade de reencontrar os docentes participantes da Formação de Formadores em Nilópolis para um bom café. Como amigos que há muito não se veem, nos sentamos em roda e pusemos nossa conversa em dia.

⁹³ Este aforismo aparece de forma recorrente na literatura de diversos povos, sendo sua versão mais conhecida (“In vivo veritas”) atribuída a Erasmo (Adagia, I.vii.17).

⁹⁴ A cafeomancia, também conhecida como “Leitura da Borra de Café”, é uma técnica esotérica na qual se busca a previsão do futuro pela interpretação de imagens produzidas com os vestígios.

A despeito de termos tido, ao longo de nosso percurso formativo, diversas oportunidades para a troca de experiências e impressões acerca da Formação, e da própria coordenação do Programa fazer um processo sistemático de avaliação ao final de cada oficina, percebi, fazia-se necessário, naquele momento da pesquisa, a construção de um registro sistemático de nosso colóquio, a fim de trazer à luz algumas informações primordiais à fundamentação de nosso estudo.

Esse grupo focal, mais que uma das etapas da pesquisa, se constituiu em um evento que me proporcionou muita alegria, uma vez que reencontrei meus companheiros da formação após um ano sem vê-los. De igual modo, me interessava saber em qual estágio de desenvolvimento se encontravam as atividades do Programa naquele instante. Embora já no final de 2012, época em que ocorreu a minha última participação como formador em Nilópolis, fosse possível perceber o esfacelamento do Programa e de suas ações formativas, eu ainda acalentava a esperança de que dias melhores haviam se seguido àqueles. Logo, era grande e bastante otimista a expectativa que tinha quanto ao relato dos docentes.

Contudo, algumas apreensões e questionamentos surgiram com a obrigatoriedade desta atividade: *como não artificializar e tornar estéreas as contribuições de um grupo tão envolvido e conscientemente engajado no processo de Formação Continuada? Como não negligenciar todo o percurso formativo e as instâncias problematizadoras ocorridas, ou mesmo evitar sua captura de forma insipiente ou burocrática?*

Para viabilizar a atividade, evitando que as questões que investigaria se perdessem em meio às amenidades, construí um roteiro⁹⁵ a fim de nortear nossa discussão, sem, contudo, aprisioná-la. No entanto, dado o perfil do grupo, eu sabia já de antemão que este não era, em absoluto, um risco: o debate que se travaríamos extrapolaria em muito o prescrito neste material, como de fato ocorreu, tanto do ponto de vista do debate, quanto do tempo previsto.

Havia acordado com a gestão do Programa o tempo-limite de uma hora para a realização do grupo focal, tendo em vista que aquele era o último encontro do ano entre os docentes, e que havia a necessidade do encaminhamento de algumas questões operacionais. Não obstante, a atividade com o grupo se estendeu por cerca de duas horas e meia, tendo sido sugerido um segundo encontro, ideia aceita com entusiasmo pelos presentes.

A fim de caracterizar de forma mais efetiva os desdobramentos do debate, tendo em vista a sua realização em duas datas, com o intervalo de sete dias, buscarei fazer a apresentação dos dados cronologicamente, o que não significa que comportarei com rigor ante

⁹⁵ [ANEXO G] Roteiro de Questões – Grupo Focal

esta perspectiva, dado que digressões e retomadas de pontos anteriores são movimentos necessários para um melhor entendimento das questões.

3.3.5.1 Primeira chávena: a celebração do encontro (30-11-13)

Como já era estimado, o reencontro com meus companheiros de caminhada se constituiu em uma grande festa. A sensação era de que o tempo não havia passado. Embora o lugar de encontro fosse outro e alguns novos rostos pudessem ser vistos entre os já conhecidos, a cordialidade da acolhida fez com que sensação de pertencimento àquele coletivo permanecesse preservada.

No entanto, o que entre mim e o grupo, do ponto de vista relacional, assumia contornos de estabilidade, não encontrava paralelo entre eles. Na primeira hora (a primeira sessão durou cerca de três horas e meia) de contato, já me possível perceber, através das falas, dos olhares e, sobretudo, dos silêncios, uma tensão interna no grupo, que se materializava por meio da segmentação em três blocos, dois antagônicos e um terceiro, composto de docentes recém-chegados, imerso na neutralidade.

Esta constatação desconstruiu um dos grandes pressupostos que até então acalentava com relação ao grupo, e que dizia respeito à forte coesão interna que possuíam outrora. Por seu intermédio, o grupo passou a ter como característica uma forte habilidade de se articular, tanto interna, quanto externamente. Isto, como já relatei, lhes possibilitou a obtenção de muitas melhorias no funcionamento do Programa.

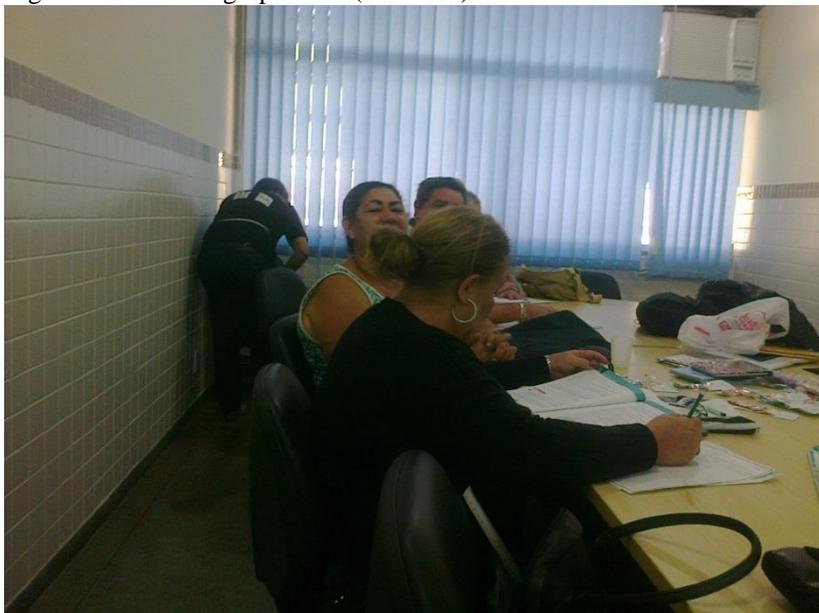
Ainda que este fenômeno possa ser explicado a partir do desgaste natural das relações no cotidiano, me pareceu relevante aprofundar as investigações a respeito, tendo em vista que o caráter de coletividade das ações é uma das marcas das ações integradas e característica daquele grupo até então. Deste modo, procurei explicitar esta minha percepção com relação à esta nova dinâmica, em conversas privadas e na segunda sessão do grupo focal, a fim de diagnosticar como esta mutabilidade das relações havia ocorrido.

Constatei, com base nos relatos explícitos e implícitos, que para além do desgaste natural oriundo da rotina de convivência, o fator determinante para a ruptura foi a adoção de uma postura ativista por parte de alguns sujeitos. Esta “inovação” comportamental causou incômodo nos demais colegas, uma vez que, até então, o grupo, mesmo enfrentando dificuldades para o trabalho integrado, se caracterizava pela coesão, tanto discursivamente

quanto na proposição e execução das ações. A alegação dada por alguns docentes é que tais sujeitos se comportavam desta maneira dada a necessidade de continuamente atestar a sua relevância para o Programa, com o qual possuíam vínculos marcados pela fragilidade.⁹⁶

Foi neste clima, em que a familiaridade que me acometia era atravessada pelas muitas ressignificações - nas quais eram nítidos o cansaço, a decepção e os dissabores dos docentes, mediante a imposição de rotinas extenuantes e das contínuas quebras de confiança ao longo da formação -, que se deu nossa primeira conversa.

Figura 3: Sessão do grupo focal (30-11-13)



Fonte: Acervo Mônica Mazzaro

Nosso primeiro tema foi o processo de implantação do Programa do município e os mecanismos para o ingresso dos docentes. A exemplo do ocorrido nos demais municípios, a iniciativa em propor o convênio à prefeitura de Nilópolis partiu do IFRJ, sendo viabilizada as ações locais por intermédio da Secretaria de Educação do município. Inicialmente, sua implantação se deu em duas escolas, E.M. Companheiros de Maryland e E.M. Nilo Peçanha, situação que, como já vimos, se modificou com o tempo.

A alocação dos professores se deu por indicação das diretoras das escolas onde o programa foi implantado, que os consultaram acerca de sua disponibilidade e interesse. Não houve, durante todo o período em que o Programa se realizou, qualquer processo seletivo ou chamada pública com este objetivo. Sua permanência no Programa se dava através de remuneração suplementar, que cobria as atividades de docência e as horas de participação na

⁹⁶ Novamente, a existência de vínculos precários, tais como os contratos temporários e a docência em áreas distintas da formação original, compromete a prática docente e o exercício de sua potência instituinte.

Formação. No entanto, outras situações existiam: alguns professores tiveram sua lotação deslocada para a docência no Programa, e alguns poucos participavam da Formação sem, contudo, exercer a docência.⁹⁷

Os professores relataram que o Programa não tinha visibilidade junto à rede municipal, o que se tornava um problema especialmente grave, visto que as tentativas de extinção da EJA na rede municipal são recorrentes, sob a alegação da baixa demanda e da falta de recursos específicos para a modalidade. Quando informados acerca da dotação específica de recursos do FUNDEB para a EJA, os professores alegaram desconhecer esta Lei, bem como demais trâmites relativos a esta matéria.

Como já relatamos, algumas diretoras encaravam o funcionamento o Programa como um “problema” a ser saneado. A manutenção do mesmo nestas unidades se deu a partir da mobilização dos docentes, que agregaram os alunos e seus familiares a esta empreitada.

Um dos assuntos que mobilizou os debates nesta data foi o processo de juvenilização da EJA no ensino noturno e os problemas dele advindos. Este movimento, que se constituiu em uma tendência nas redes onde a EJA ocorre, como paliativo para o enquadramento de alunos com distorção idade/ série acentuada, também estava presente nas turmas do PROEJA FIC. Sabedores do caráter irreversível desta tendência, alguns professores questionaram o porquê da não existência de uma turma vespertina do PROEJA Fic, o que, segundo eles, minimizaria parte dos problemas dele disciplinares.

Outros professores, ainda que endossem a existência da classe vespertina, identificam um componente simbólico na transposição de turno, reconhecendo certa potencial pedagógico no encontro/ choque de gerações. Quanto a conflitos desta natureza, os docentes relatam que houve uma diminuição expressiva, em função da evasão dos jovens com problemas disciplinares.

De uma maneira geral, foi relatada a queda do padrão de comportamento dos alunos da turma atual, fato atribuído à ausência da qualificação social, que não foi implantada este ano, e aos atrasos para o início da qualificação profissional.

Quanto aos encontros da Formação, os dias dos encontros variaram com o tempo – terças, quintas e, atualmente, aos sábados, por solicitação dos docentes. Da mesma forma, houve mudanças no local: no primeiro biênio, ocorreram nas escolas M^a. da Conceição e Nilo Peçanha e, atualmente, ocorriam no *campus* Nilópolis do IFRJ. Quanto a este último, os

⁹⁷ Até a data da realização do grupo focal ainda havia professores nesta situação.

professores o consideraram bastante confortável e dotado dos recursos necessários à Formação. No entanto, é relatada certa “perda de intimidade”, dada a sua falta de pertencimento ao *locus*.

Quanto à Formação em si, os docentes se sentiram inicialmente atraídos por sua proposta porque lhes foi informado que de ela seria viabilizada no formato de uma especialização *latu sensu*, cuja participação seria remunerada. Ao longo de quatro anos, modificações foram feitas no seu perfil, que de pós-graduação *latu sensu* foi convertida em curso de aperfeiçoamento, curso de atualização pedagógica e, por fim, ciclo de formação continuada, sem que os docentes (alguns frequentando desde o início) tenham recebido qualquer tipo de certificação.

Como agravante, os professores relatam que há aproximadamente um ano e meio não conseguem perceber propósito nos encontros da Formação, devido à falta de sistematização ou sequenciamento das atividades. Não conseguem compreender o motivo pelo qual foi feita a extensão do curso de Formação, uma vez que isto não foi convertido em termos de inovação ou aprofundamento de conteúdo. Segundo eles, mudanças mais efetivas só foram percebidas a partir da proposição da prefeitura da elaboração conjunta de uma proposta de reestruturação curricular específica para o PROEJA FIC, a exemplo do que já vinha ocorrendo em toda a rede municipal.

A despeito disto, os professores reafirmaram a sua crença no Programa, na proposta integrada e nas perspectivas de inserção profissional dos alunos a partir da formação.

Quanto à proposta pedagógica, os docentes declararam entendê-la com clareza, ainda que nunca tenham sido “formalmente apresentados”. Não obstante, seu engajamento na perspectiva da formação integrada foi tamanho que os fez requisitar junto à ProEx a mudança de dia da Formação de Formadores, para que assim fosse possível garantir a participação dos qualificadores, visando à elaboração e implementação conjunta do planejamento integrado.

No entanto, eles tributam os diversos problemas que o trabalho integrado enfrentou ao fato do Programa não ter sido efetivamente compreendido pela gestão da Prefeitura, que, por sua vez, não foi capaz de esclarecer as equipes gestoras das escolas a respeito. Isto, por sua vez, acarretou em movimentos de estranhamento e rejeição no cotidiano das escolas. Reiteraram o fato de que o Programa só se manteve ativo em Nilópolis em função da resistência e da aderência do grupo com relação à proposta.

Um ponto retomado com bastante veemência nas discussões foi a dificuldade de se operacionalizar de maneira coletiva os processos decisórios, sobretudo as questões pedagógicas, ainda que esta seja uma ação de especial relevância prevista no Programa. Existe por parte dos docentes o entendimento de que há um problema da gestão como um todo, na

compreensão do Programa e de suas demandas, o que resulta em distorções, como no fato de que os principais atores do Programa, os alunos, em momento algum serem chamados a construí-lo coletivamente.

Embora exista um grupo no *Facebook*, criado durante uma oficina de Novas Tecnologias, bem como uma lista de e-mails, os professores alegaram sofrer constantemente com a falta de informações acerca dos rumos do Programa. As propostas de difusão de informações desenvolvidas no primeiro biênio do Programa, como os *Informativos ProEx* e os *Seminários Pedagógicos de Integração* não foram levadas adiante, o que fez com que os professores ficassem alheios com relação ao que ocorria nos demais municípios participantes do Programa e do seu próprio cotidiano, no que dizia respeito aos processos decisórios de gestão operacional e pedagógica. Na verdade, o fluxo de informações ocorria (quando ocorria) de maneira bem mais imediatista: era o qualificador “da vez” quem informava acerca da próxima oficina e do próximo qualificador que viria. Uma prática medieval em vigor em plena era da informação.

De forma absolutamente inesperada, boa parte das dúvidas foi esclarecida e das afirmações, confirmadas, tudo graças ao tempo. Explico: àquela altura do debate, já estávamos em duas horas e meia de calorosa discussão, quando uma das pessoas da equipe gestora do PROEJA FIC adentrou a sala, informando que tínhamos que terminar a atividade em função da avaliação institucional que deveria ser feita para a ProEx. Informei que o processo que estávamos empreendendo ali perpassava justamente questões de cunho avaliativo, e se não poderia acompanhar esta etapa para fins de registro. Devidamente autorizado, permaneci na sala e sugeri que, em vez do questionário, se fizesse a avaliação oral e o registro coletivo das opiniões, para agilizar o projeto. Com a sugestão aceita, deu-se a retomada da conversa anterior, e os professores já mobilizados passaram a fazer uma série de questionamentos quanto a diferentes aspectos do Programa.

A grande surpresa ocorreu quando, ao perguntarem sobre o porquê da Formação de Formadores ter se distanciado da abordagem pedagógica e formativa, ouviram que não havia mais Formação de Formadores há um ano. Ante a perplexidade, alguém arriscou perguntar o que eram, afinal, aqueles encontros, e qual o seu propósito, e foram informados de que o trabalho que então desenvolviam era a reformulação curricular da EJA para toda a rede municipal, e que a Formação de Formadores, bem como a Qualificação Social, não mais existiam porque agora éramos PRONATEC FIC. Mas que ninguém deveria se preocupar, porque “continua tudo a mesma coisa, tudo igual”.

Neste momento, fui obrigado a me intrometer e questionar a suposta igualdade entre o PROEJA e o PRONATEC, uma vez que este último não incorporava boa parte dos princípios do primeiro, sobretudo o ensino integrado. Ouvi como resposta: “Olha, não tinha jeito, precisávamos da verba. Mas fica tranquilo, porque a verba é do PRONATEC, mas o Projeto (sic) a gente faz do nosso jeito”.

Neste momento, entre tantos questionamentos, uma certeza: o fim estava próximo, mais do que qualquer um de nós poderia supor.

3.3.5.2 Segunda chávena: a saideira (07-12-13)

Neste segundo encontro, em função da maioria dos professores terem assumido outros compromissos, uma vez que já tinham sido liberados previamente dos encontros de sábado, contou-se com um grupo bastante reduzido. A bem da verdade, o que de fato ocorreu na primeira hora foi uma entrevista com uma das professoras. Pouco depois, um segundo professor se juntou no segundo momento. Longe de ser um problema, esta nova configuração permitiu um colóquio ainda mais intenso, horizontal e franco na abordagem dos temas, sobretudo em função da “ressaca” do encontro anterior.

Neste contexto, optei por fazer, em um primeiro momento, uma revisão e aprofundamento das anotações acerca dos pontos debatidos no encontro anterior. Em seguida, fizemos a retomada das discussões seguindo o roteiro previamente estabelecido⁹⁸, o que nos conduziu à problematização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Este tema era para mim o mais sacrificante em ser trabalhado, pois ainda que tivesse feito mais do que me cabia à época como orientador, me sentia em parte responsável pela não finalização e posterior circulação dos artigos. Na verdade, não foi possível a finalização dos trabalhos em função das contínuas mudanças de estruturação da Formação Continuada, o que interditou os encontros que vínhamos mantendo com regularidade. No entanto, o dissabor dos docentes ao descobrir, em um momento avançado da pesquisa, que a Formação Continuada não se constituía de fato uma Pós-Graduação *Latu Sensu*, conforme havia sido informado no início da Formação de Formadores, causou um efeito devastador nos docentes, cuja reversão nunca foi de todo exitosa.

⁹⁸ E que foi submetido e aprovado pelo grupo no início do primeiro encontro, fato que esqueci de mencionar.

Quando perguntados sobre o que fez com que prosseguissem com os encontros de elaboração do TCC mesmo tendo cumprido a carga-horária obrigatório, o compromisso com o orientador foi apontado como o grande incentivo para a conclusão dos trabalhos à época de sua elaboração. Afirmam, inclusive, ainda terem interesse na conclusão dos mesmos, a despeito dos vínculos laborativos e acadêmicos.

Acerca dos propósitos da pesquisa, os professores destacam a importância de se apresentar e publicar os artigos/ resultados do Programa, a fim de se dar visibilidade às ações empreendidas e propor novos paradigmas para esta modalidade. Além disto, creem na produção acadêmica com possibilidade de tornar visíveis determinados aspectos do trabalho que não são conhecidos de seus diferentes atores, bem como a construção de uma instância permanente de reflexão sobre os programas e seus diferentes aspectos. Eis a afirmação de um deles:

A produção do texto te confronta com a sua prática, te levando a fazer escolhas na hora de produção – florear, denunciar, ignorar. Em função disto, ela gera um impacto inevitável na prática de sala de aula, construindo reflexões e novas experimentações. (Professor 'X')

A experiência da escritura coletiva teve desdobramentos: fez com que alguns dos professores procurassem outras possibilidades formativas, tais como cursos de especialização (uma vez que esta titulação lhes foi interdita) e cursos de formação continuada. Na tentativa de explicar o fenômeno, creio que isto possa ter ocorrido desta forma dado o caráter heterogêneo da participação, em que alguns contribuíram opinativamente e outros se responsabilizaram de maneira mais direta pela escritura do texto. Logo, o que se conclui é que, mesmo que tal arranjo possa ter parecido oportuno e adequado a todos à época, criou para alguns, ainda que inconscientemente, o desejo de novas formas de expressão e aprimoramento acadêmico e profissional.

Com relação ao alcance das atividades desenvolvidas ao longo da Formação de Formadores, os professores avaliam que o impacto maior se dará em âmbito local, com a mudança da visão que a SEMED alimentava com relação aos professores, a quem julgava muito ingênuos e incapazes de produzir.

3.3.5.3 A conta

Essa é mais uma noite, vagabundo
 Tenh o que pagar umas conta
 Tentar salvar o mundo
 Se der tempo eu quero ser feliz
 Independente do preço
 Independente de como?
 Eu mereço!
Emicida

Normalmente, a noção de acerto de contas é acompanhada de uma certa aura de negatividade junto ao senso comum: é como se o pagamento do tributo sobre aquilo com que voluntariamente nos comprometemos consistisse em uma desvantagem ou sacrifício. Para mim, sobretudo neste contexto, denota não só a retomada, mas também o desfecho de um ciclo em termos reflexivos, o que não facilita em absoluto a tarefa. Disse Clarice Lispector certa vez que o ofício de “*escrever é como carregar pedras*”, atividade nada simples, sobretudo se as pedras em questão forem das ruínas de uma ação que para muitos representava a utopia de dias melhores para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Altruísmos e metáforas à parte, o fato é que, ao contrário do que me pareceu em princípio, “fechar a conta” não estava sendo uma tarefa das mais fáceis, como eu havia suposto inicialmente. Lembro-me que, ainda na fase de elaboração do grupo focal, meu orientador solicitou a apresentação de um texto, no qual deveriam constar a caracterização do grupo de Nilópolis, bem como uma descrição formal do contexto em que se davam as ações do Programa. Em resposta, lhe foi entregue o roteiro com as questões a serem desenvolvidas com o grupo e o relato do meu primeiro dia de atividades na Formação de Formadores do município.⁹⁹

Foi, então, que ele apresentou a tese de que minhas implicações com o tema estariam desencadeando alguma espécie de bloqueio criativo. Refutei a ideia com veemência, afirmando que, mais que um imperativo da pesquisa, escrever sobre o grupo de Nilópolis e a experiência partilhada era a forma que eu tinha de fazer justiça a profissionais que bravamente encararam o novo, buscando a proposição de novos paradigmas para a educação brasileira.

⁹⁹ Seção 3.3.2 deste estudo.

Sem que me desse conta, o que afirmava à época era apenas parte do regime de verdade que havia se delineado.

Não obstante minhas negativas, ele insistiu na demarcação das minhas dificuldades no manejo dos dados da pesquisa, me recomendando a leitura do texto de Elias Mehry, na expectativa de que, a partir de então, eu me conscientizasse acerca do processo a que estava submetido, promovendo, assim, uma análise das minhas implicações com o tema da pesquisa.¹⁰⁰

No entanto, ainda que a leitura tenha suscitado a minha atenção, devido à ênfase nos processos de imbricação do pesquisador na prática da pesquisa, não fui capaz àquela altura da pesquisa de reconhecer o problema em curso, pois a despeito de tudo que havia sido dito e ouvido durante as duas sessões do grupo focal, eu ainda me sentia bastante entusiasmado para produzir. Considerava esta prática uma forma de retribuição da confiança que fora em mim depositada por aqueles sujeitos, que se colocaram de maneira tão transparente e destemida nas falas.

Logo após o encontro com os docentes, tive uma reunião com meu orientador, quando pude discorrer sobre a realização do grupo focal. Nesta mesma ocasião, conversamos sobre os próximos passos a serem dados na pesquisa, além de traçarmos um cronograma para a produção do texto final. Naquele momento, a ideia era investir de maneira imediata na compilação das informações, cruzá-las com os dados documentais e a revisão da literatura e produzir uma primeira versão do estudo.

No entanto, eu não consegui dar conta desta demanda, tangenciando, pois, o estudo dos dados para investir na produção de outras seções da dissertação que não tivessem uma vinculação direta com os mesmos. Ante a reiterada solicitação dos dados, replicava, afirmando que *“esta era uma parte muito tranquila do estudo, e que, assim, era melhor deixarmos para depois”*, investindo na escrita de outros trechos não diretamente relacionados, cuja função seria introduzir a temática a ser discutida.

O intrigante neste processo era a minha convicção sobre a escolha que havia feito ao inverter o cronograma de produção. Sem que me desse conta, o término do grupo focal havia coincido com meu desligamento laboral do Programa, o que, aliado ao fato de não ter

¹⁰⁰ “A noção de implicação, trabalhada pelos analistas institucionais, não se resume a uma questão de vontade, de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica. Melhor seria dizer, então, análise das implicações, posto que implicado sempre se está. Aquilo para o que as correntes institucionalistas chamam a atenção é a necessidade da análise das implicações com as instituições em jogo numa determinada situação. A recusa da neutralidade do analista/pesquisador procura romper, dessa forma, as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido”. (PASSOS; BENEVIDES, 2000, p. 73)

estabelecido nenhum outro contato com os professores, fez com que eu me mantivesse alheio aos rumos do PROEJA FIC durante um tempo considerável.

Esta situação perdurou até o ponto que confrontar estes dados tornou-se algo inevitável, uma vez que os contínuos adiamentos já haviam comprometido o prazo para a conclusão da dissertação. A partir daí, uma nova leitura do texto do Mehry foi feita, e desta vez fui afetado de maneira mais significativa com o caso relatado. Conscientizei-me, enfim, da minha necessidade em promover a análise de minhas implicações, tendo como ponto de partida a não obtenção dos resultados almejados no itinerário da pesquisa. Neste momento, a análise das implicações já estava em curso, sem que eu ainda tivesse me dado conta disto.

Procurei, então, retomar o ponto onde este processo de negação do óbvio havia atingido seu ponto crítico, e me veio imediatamente à memória o instante em que a coordenadora do PROEJA FIC havia admitido a incorporação do Programa pelo PRONATEC, tornando-se a partir de então PRONATEC FIC ou outro arremedo de igual monta. Naquele dia, havia ficado nítido para mim que o Programa estava em vias de extinção.

Se naquele momento-chave eu havia sido capaz de sublimar a experiência, agora, por meio de sua evocação, ficara bastante evidente que aquilo pelo qual eu lamentava, fazendo com a *pesquisa* sangrasse *parte de si mesma*, não era só o término de um trabalho (haja vista que eu nem mesmo atuava mais profissionalmente no Programa); não era a pesquisa em si ou as atividades dadas, a parte tangível, material da experiência. As perdas que de fato lamentava estavam no plano do intangível: eram os sentimentos; o nível de sobreimplicação que havia atingido no Programa e que agora me parecia estéril; a relação solidária e fraterna construída com os sujeitos da pesquisa; as pequenas revoluções que presenciei no cotidiano de jovens e adultos, a partir das suas pequenas e grandes batalhas...

Aquilo pelo qual eu sangrava era a morte do sonho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NINGUÉM=NINGUÉM
 Há tantos quadros na parede
 Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
 Há tanta gente pelas ruas
 Há tantas ruas e nenhuma é igual à outra
 Ninguém é igual a ninguém
 Me espanta que tanta gente sinta
 (Se é que sente) A mesma indiferença
Engenheiros do Hawaii

Sempre reside no coração de qualquer pesquisador - qualquer que seja sua área, orientação epistemológica, aporte metodológico, aproximação do campo de pesquisa, afetação com o tema – um desejo, por vezes inconfessável, por outras impublicável, mas, certamente, incontornável: a necessidade do legado.¹⁰¹ Durante as muitas etapas no desenvolvimento de qualquer estudo, ela eventualmente emerge, lançando no ar questionamentos que continuamente põem em xeque os instituídos, tanto do tema, quando do próprio itinerário da pesquisa: *Qual a relevância de trabalho para área que investigo? Quais as contribuições (há contribuições?) que posso vir prestar com os resultados aqui apresentados, com os sentidos e perspectivas, sonhos, projetos e esperanças aqui depositados?*

De fato, somos “todos iguais, mas uns mais iguais que os outros”. Este desejo que a todos move também me movia, sempre me moveu, nesta árdua caminhada, na qual fui, muitas vezes além do suportável, outras além do possível, pressionado, questionado, levado a analisar por muitas vezes minhas implicações, a realinhar objetivos, a fazer escolhas, a redesenhar esquemas, a traçar novas rotas. Fruto das circunstâncias, a escritura que permeia este estudo foi fortemente marcada pelo envolvimento entre criador e criação, produto do meio, moldada pela rede de afetos a que somos submetidos, todos nós que acreditamos e investimentos em uma proposta potencialmente capaz de subverter os instituídos, a partir da proposição de alternativas que possibilitem fazer da educação brasileira, pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, uma realidade para todos os brasileiros.

Contudo, nem sempre nossos projetos se materializam na mesma proporção em que os ambicionamos. Ao final deste estudo, todas as expectativas que tinha com relação à proposta

¹⁰¹ E não há nada de contingente nisto.

do PROEJA FIC, com o que ela simbolizava de novo, de instituinte, de subversor dos paradigmas que fizeram e ainda fazem de nosso sistema educacional uma fábrica de velhas demandas sem solução, se esvaíram ante a reedição de velhos modos de se fazer política, segundo os quais “novos governos devem apresentar novas políticas, a fim de deixar a sua marca”. E assim, mais uma vez, foi negada à educação a possibilidade de ser processual, orgânica, capaz de construir novas subjetividades a partir da ressonância de seus sentidos.

Como símbolo maior do advento de uma “nova política” para a educação profissional, o PRONATEC representa hoje um retrocesso significativo, dado o seu resgate das abordagens de cunho instrumentalizante vigentes nos governos neoliberais, e que nada fizeram a não ser inserir os segmentos mais desfavorecidos da população em um movimento de proletarização autossustentável, no qual sua sobrevivência em padrões mínimos de dignidade desonera o poder público de investimentos na assistência social. Do mesmo modo, sua implantação diminui a responsabilidade do Estado no provimento da educação profissional, ao destinar recursos para que esta seja viabilizada por instituições privadas e organizações do sistema S, organismos alinhados à concepção de um perfil profissional para o atendimento imediato aos imperativos do mundo do trabalho. Em simultâneo, ocorre o desmonte sistemático dos Programas de provimento de ensino integrado, a partir do redirecionamento dos recursos a eles originários, bem como do processo fagocitário pelo qual têm passado.

Em um último ato otimista, entrei em contato pouco antes de produzir estas considerações com a recém-empossada equipe da Pró-Reitoria de Extensão do IFRJ, para que pudesse ter alguns informes sobre os rumos do PROEJA FIC no Instituto, bem como buscar esclarecimentos sobre como a atual equipe concebia a anexação compulsória do Programa ao PRONATEC. Fui então informado que as atividades do PROEJA FIC não mais existiam no Instituto, sendo-me sugerido que visitasse a página do MEC para maiores esclarecimentos.

Surpreendentemente, constatei que a existência do PROEJA FIC sequer é mencionada na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, numa tentativa explícita de se negar a sua relevância para o ensino profissional, perfilando-o, pois, entre as inúmeras iniciativas que permearam o contexto educacional, sem a obtenção de resultados satisfatórios a ponto de figurar nas estatísticas oficiais, destinado, pois, ao ostracismo e à menção póstuma em um compêndio qualquer de educação profissional.

Neste dramático momento, fiz a última e mais dolorosa das análises de implicação, ao me propor algumas perguntas de difícil resposta: *Afinal de contas, do que valeu tudo isto? Qual o meu papel diante destes resultados? O que fazer, se mesmo aqueles a quem*

tributamos a realização do Programa insistem em invisibilizar a sua existência? Qual seria o propósito desta experiência? O sonho está morto, ou apenas repousa?

Eis que, em meio ao desalento, me ocorreu uma frase que desconstruiu parte deste clamor positivista que até então me atormentava: “Mais do que a meta da chegada, o que interessa, de fato, são as múltiplas possibilidades do caminho, e a integridade com que este é percorrido”. Se era o legado o que de fato me interessava, eis-lo posto diante de mim – a grandeza, a felicidade, os inúmeros aprendizados que as experiências no Programa proporcionaram. Neste momento, tive a felicidade de me descolar da visão derrotista que até então me acompanhava, e perceber que o grande legado era não o mais o resultado, mas a experiência. Não o niilismo do presente, mas as potencialidades do futuro. Não a certeza, mas a aposta. Não o cinismo, mas a esperança.

Só me restava, pois, abandonar minhas fossilizadas visões acerca de um falso ativismo da pesquisa, segundo as quais caberia a mim apontar as soluções e alternativas, e pensar que as respostas, ainda que provisórias, estavam se construindo em diferentes lugares, através dos diferentes atores a quem este conjunto de experiências atravessou, produzindo ressonâncias e os tornando, a seu modo e no seu tempo, em meio a novos movimentos de articulação e convergência, dispositivos de mudança. Para tal, era necessário que se promovesse o abandono de quaisquer instrumentos de totalização instituinte, evocando, pois, a lembrança de que as práticas educativas se constituem em exercícios permanentes de mediação.

Deste modo, a consolidação de novos possíveis, novos futuros desejáveis, poderia se viabilizar a partir da conscientização docente acerca do caráter subversivo do fazer profissional. Assim, afetados pela miríade de potencialidades instituintes, estes sujeitos tenderiam a transformá-lo, a partir das trocas cotidianas, em dispositivos contra hegemônicos. Tal empreitada implica na superação do cansaço e do tédio institucional, e na consolidação de novas subjetividades, viabilizadas pelas trocas intersubjetivas e pela participação ativa do coletivo dos profissionais nas múltiplas instâncias representativas e deliberativas da comunidade escolar e na sociedade civil.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. C. S. A Educação profissionalizante durante a ditadura militar. In: **CONEPI**, 5., 2010, Alagoas. V CONEPI. Maceió, 2010.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p.102-123, ago. 2006.

ARDOINO, J. **As pedagogias institucionais**. São Paulo: RiMa, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Balanco da EJA**: o que dizer aos educadores? In: PLENÁRIA DO FÓRUM MINEIRO DE EJA, 67., 2007, Belo Horizonte.

AVILA, Sueli de Fatima Ourique de. **Mercantilização do Ensino Superior**: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1998.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, V.. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. v. 01, p. 52-75.

BARROS, M. E. B.; AMADOR, F. S. Cartas a Foucault: em que estamos em vias de nos tornar em meio ao trabalho no contemporâneo?. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 13-29, 2011.

BARROS, M. E. B.; SILVA, F. H. da ; GOMES, R. . Incubadoras da integralidade e trabalho em equipe: exercícios formativos. In: PINHEIRO, R., MÜLLER, J S., TICIANEL, F.A., SPINELLI, M A dos S., SILVA, A G Jr.. (Org.). **Construção social da demanda por cuidado**: revisitando o direito à saúde, o trabalho em equipe, os espaços públicos e a participação. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/CEPESC/LAPPIS/ABRASCO, 2013. v. , p. 105-128.

BATISTA, Neusa Chaves. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de Gestão Democrática do Ensino Público. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/embate_legislativo.pdf>. Acesso em 20 jul. 2014.

BENDER, Dalva J. B.; FRANZOI, N. L.. Saberes, inscrições e movimentos na trajetória formativas de corpos-educadores: memoriais de esperanças no ensinar e aprender com a EJA. In: SANTOS, Simone Valdete dos; ESLABÃO, Leomar da Costa; FRANZOI, Naira Lisboa; ALBERNAZ, Roselaine; DOROW, Clóris; ARENHALDT, Rafael. (Org.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre, RS: Evangraf Ltda., 2007. p. 236-251.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. In: <http://www.agenda2020.org.br/arquivos_PropostaAnexos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf>. Acesso em 08 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília: 2006.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC/SETEC, 1997a.

_____. **PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – formação inicial e continuada/ Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 1997b.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2007.

_____. **Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. In: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em 08 mar. 2014.

CANEAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.; MIZUKAMI, M. da G.. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. S. Carlos, SP, 1996.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L; PAIXÃO, LC; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 237-249.

_____. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 306-325, 2012.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641-662, 2011.

CAPRIOGLIO, Carlos A .et alli. Análise da L.D.B. da educação nacional lei nº 9394/96 visão filosófico-política dos pontos principais. **Metavnoia**, São João del-Rei, n. 2, p. 25-30, jul. 2000.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 3. ed. Campinas/ SP: Papirus, 1990.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html>. Acesso em 08 set. 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 9. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, M^a Lúvia do. Sobreimplicar. In: FONSECA, Tania Mara G. et al. (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 211-3.

CORSO, A. M. . As representações sobre trabalho de professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como autorealização. **Trabalho & Educação**, UFMG, v. 1, p. 95-108, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) . **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007. v. 1. 157p .

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores?. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, v. 1, p. 74-83.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação brasileira**: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, E.; GONCALVES, M. R.; OLIVEIRA, Munich Ribeiro. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-5, 2012.

DALBEN, Â. I. L. F. (Org.); GOMES, M. F. C. (Org.). **Formação continuada de docentes na educação básica**: construindo parcerias. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2009. v. 1.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro: José Olympio. 2001.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. v. 1. 160p.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: _____. (Org.). **Formação inventiva de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, v. 1, p. 25-41.

ELIANE DE MELO, Patrícia; ROCHA, Marisa Lopes da. Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2008.

FERREIRA, Gilmar Soares (Secretário de Formação da CNTE). Formação docente e seus reflexos na Educação Básica. **Seminário sobre Formação de Professores**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 28 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10351-cnte-discute-as-dificuldades-para-formacao-do-professor>>

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, A. M. C.; BENITE, Claudio R. Machado.; PEREIRA, V.S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**, Fundação Cesgranrio, v. 18, p. 389-410, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** [online]. 2005, v. 26, n. 92, p. 1087-1113. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.17-42.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, E. A. Os processos de formação continuada de professores em serviço: repensando as práticas escolares e as práticas docentes. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 158, p. 1-12, 2011.

GOMES, Heloísa Maria, MARINS, Hiloko Ogihara. **A Ação Docente na Educação Profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

GOUVEIA, F. P. S. A experiência de implantação da EJA integrada no IFRJ. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte.

KIMURA, S. Corporeidade e reprodução da força de trabalho: reflexões sobre uma experiência desenvolvida em oficina do LASEB. In: DALBEN, A.I.L.F. (Org.). **Formação**

continuada de docentes na educação básica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. , p. 295-312.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação - a constituição da identidade do professor sobranete. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LAZZARATO, Maurizio. **Para uma definição do conceito de “bio-política”.** In: CMI Brasil Centro de Mídia Independente. Disponível em:
<<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/09/262958.shtml>>

LOPES, Marcia C. R.; AMADO, Luiz A. Saleh. A educação e a formação profissional nas sociedades contemporâneas: problematizando algumas questões. In: PEREIRA, I. B. e RIBEIRO, C. G. (orgs.). **Estudos de politécnia e saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. V. 2, p. 55-74.

_____. Universidade Produtiva e Trabalho Docente Flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do Liberalismo.** Aparecida/ SP: Idéias & Letras. 2006.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, Sônia. René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 186-98.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS de Barros, Maria Elizabeth. **Psicologia: questões contemporâneas.** Vitória: EDUFES, 1999. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/livros/Subjetividades%20contempor%C3%A2neas.pdf>

_____. Capitalismo e configurações subjetivas. In: ABDALLA, Maurício; BARROS DE BARROS, MARIA Elizabeth (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização.** São Paulo: Paulus, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. **Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS**, v. 1, p. 11-28, 2008.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007.

MANCEBO, Deise; LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. Trabalho Docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 13, n. 24, p. 138-152, 2004.

MERHY, Emerson Elias. O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. In: Túlio Batista Franco; Marco Aurélio de Anselmo Peres. (Org.).

Acolher Chapecó: uma experiência de mudança do modelo assistencial, com base no processo de trabalho. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, v. 1, p. 21-45.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck ; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.31, p.127-141, set.2008

MOURA, Orilda Machado de; GARCIA, Maria Falcone. **Formação continuada de professores de educação física e os saberes docentes: a busca por alternativas.** 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

OLIVEIRA, Eliene de; RODRIGUES, Marcia do Socorro; SILVA E SOUZA, Rejanete e GUIMARÃES, André Rodrigues. O Lúdico na Educação de Jovens e Adultos. In: **Seminário Educação de Jovens e Adultos**, 10, 11-13 Jul 2007. Campinas, SP, Brasil.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 59-73, 1999.

PASSOS, Eduardo (Org.); KASTRUP, V. (Org.); ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa - intervenção e produção de subjetividade.** 1.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. v. 1. 207p.

PASSOS, Eduardo; BARROS, R. D. B. Benevides de Barros, R. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Eduardo Passos; Virginia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** 1.ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, v. , p. 17-31.

PAULON, Simone M. Instituição e intervenção institucional: percurso conceitual e percalços metodológicos. **Mnemosine.** Rio de Janeiro, UERJ, v. 5, n. 2, p.189-226, 2009.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

PINHEIRO, M. C. O. Educação popular no Brasil: possibilidades de uma história comparada. **Revista de História Comparada**, v. 3, p. 1-17, 2008.

PINO, I.R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RAMOS, M. N. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 92p.

_____. **Educação profissional: História e legislação**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 124p.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Política e educação: os bastidores da LDB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 1996, vol.04, n.12, p. 265-88. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 3, set. 2008.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof. Brasília**, v.23, n.4, dez.2003.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica - atendendo a pobres e desvalidos da sorte do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 303-322, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 30 jun. 2014.

SACRAMENTO, Ivonete. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Educação Profissional e Integração. Disponível em: <educacao-artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-educacao-profissional-e-integracao-763117.html>. Acesso em 10 set. 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo . Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v. 5, p. 13-27, 2009.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In: **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-33.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Jailson A. A trajetória da educação profissional. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes et. al (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil (1930-1960)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SCUARCIALUPI, Lu. Por dentro da Lei de Diretrizes e Bases. **Educar para Crescer**. Publicado em 28 ago. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>> Acesso em 15mar. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

_____. Um fantasma ronda o professor - a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SILVA, D. M. . **PROEJA x PRONATEC**: qual é a concepção de educação que defendemos para classe trabalhadora?. 2013. (apresentação de trabalho/ comunicação).

SILVA, G. V. E.; RISSI, R. C. C.M. IFRJ no PROEJA-FIC – Relato de experiências. In: SANTOS, S. V (Org.); VICENTE, B. B. (Org.) ; FORTES, M. C. (Org.) . **Encontro Nacional do PROEJA FIC**: caderno de resumos. Porto Alegre: EVANGRAF, 2010. v. 1., p.48.

SILVA, H. S. A. **Formação Continuada de Professores**: uma avaliação da produção das políticas educacionais da educação do campo. 2012. (apresentação de trabalho/ comunicação).

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: visão dos gestores. Brasília/DF. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXO A - Fatores de ponderação para cálculo do FUNDEB (2014)**Ministério da Educação****GABINETE DO MINISTRO****RESOLUÇÃO Nº 1, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2013**

Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2014.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 12, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, torna público que a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, em reunião realizada em 16 de outubro de 2013, resolve:

Art. 1º - Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2014:

I - creche em tempo integral:

a) pública: 1,30;

b) conveniada: 1,10.

II - pré-escola em tempo integral: 1,30;

III - creche em tempo parcial:

a) pública: 1,00;

b) conveniada: 0,80.

IV - pré-escola em tempo parcial: 1,00;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20;

IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30;

X - ensino médio urbano: 1,25;

XI - ensino médio no campo: 1,30;

XII - ensino médio em tempo integral: 1,30;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional: 1,30;

XIV - educação especial: 1,20;

XV - educação indígena e quilombola: 1,20;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80; e

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20.

2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

Publicado no DOU de 06 de janeiro de 2014

ANEXO C - PROEJA Fic – oferta de cursos por município

• **Biênio 2010-2011**

MUNICÍPIO	CURSOS
Arraial do Cabo	Auxiliar de Escritório / Administrativo
	Auxiliar Administrativo / Saúde
	Tratamento de Resíduos Sólidos
Barra Mansa	Construção e Reparos I – Reparos Prediais
	Construção e Reparos II – Instalações Elétricas
	Soldagem Industrial
Itaboraí	Construção e Reparos I – Reparos Prediais
	Serviços Pessoais – Estética
	Construção e Reparos II – Instalações Elétricas
Mesquita	Construção e Reparos I – Reparos Prediais
	Construção e Reparos II – Instalações Elétricas
	Serviços Pessoais - Estética
Nilópolis	Construção e Reparos I – Reparos Prediais
	Serviços Pessoais – Estética
	Construção e Reparos II – Instalações Elétricas
Paracambi	Construção e Reparos II – Instalações Elétricas (03 turmas)
Resende	Construção e Reparos I – Reparos Prediais
	Soldagem Industrial
	Soldagem Industrial
Rio de Janeiro	Operação e Manutenção de Microcomputador (Centro)
	Auxiliar de Escritório / Administrativo (Realengo)
	Serviços Pessoais – Estética (Realengo)
São Gonçalo	Operação e Manutenção de Microcomputador
	Serviços Pessoais – Estética
	Serviços Pessoais – Maquiagem
S. João Meriti	Construção e Reparos I – Reparos Prediais
	Construção e Reparos II – Instalações Elétricas
	Serviços Pessoais - Estética
Volta Redonda	Soldagem Industrial (03 turmas)

• **Biênio 2012-2013**

MUNICÍPIO	CURSOS
Itaboraí	Operador de microcomputador
	Eletricista: instalador predial de baixa tensão
	Auxiliar de manutenção predial
Mesquita	Auxiliar Administrativo
	Operador de microcomputador
Nilópolis	Operador de microcomputador
	Eletricista: instalador predial de baixa tensão
	Maquilador
Resende	Eletricista: instalador predial de baixa tensão
	Soldador no processo eletrodo revestido aço carbono e aço baixa liga
Volta Redonda	Eletricista: instalador predial de baixa tensão
	Soldador no processo eletrodo revestido aço carbono e aço baixa liga

ANEXO D - Oficinas do curso Qualificação Social/ PROEJA Fic

1- Ética, Cidadania e Direitos Humanos

Habilidades e Competências

- Identificar as atitudes de respeito mútuo freqüentemente no espaço das relações diretas, no convívio próximo e constante;
- Compreender que todas as pessoas precisam sentir-se respeitadas e sentir que delas se exige respeito;
- Identificar diferentes formas de demonstrar respeito a diferentes esferas de sociabilidade e convívio: relações pessoais, relações formais e relações indiretas;
- Reconhecer os limites e possibilidades pessoais e alheias;
- Identificar situações de desrespeito;
- Identificar, formular e discutir critérios de justiça para analisar situações na escola e na sociedade;
- Considerar critérios de justiça para compreender, produzir e legitimar regras;
- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade, e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas;
- Identificar e repudiar de atitudes que violentam os direitos do ser humano;
- Reconhecer e valorizar a existência de diversas formas de atuação solidária no âmbito político e comunitário;
- Atuar de forma compreensiva nas situações cotidianas;
- Conhecer as ações necessárias em situações específicas;
- Repudiar atitudes desleais, de desrespeito, violência e omissão;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.
- Transformar e enriquecer o saber pessoal pelo diálogo;
- Participar dialogicamente na tomada de decisões coletivas.
- Valorizar as próprias idéias com disponibilidade para ouvir os argumentos do outro e reconhecer a necessidade de rever pontos de vista;
- Reconhecer a presença dos princípios que fundamentam normas e leis no contexto social;
- Refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática;
- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação;
- Construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e de realizar seu projeto de vida;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações;

Conteúdo:

Ética

- O que é?
- Limites e deveres do cidadão: legislação específica.
- Postura profissional/funcional
- Discussão sobre interesses

- Interesses pessoais e coletivos
- Discussão de temas atuais: Brasil e o resto do mundo
- Participação social e voluntariado

Organização Social e Cidadania

1. Organização social:
 - Educação;
 - Família
 - Comunidade(s)
 - Sociedade
2. Lideranças e práticas democráticas:
 - tipos de lideranças
3. Equipamentos e Bens Sociais
 - O que é, quais são e sua utilização
4. Desenvolvimento sócio-econômico:
 - Políticas públicas; 3º setor; responsabilidade social; o papel das universidades;
 - Desenvolvimento local.

Cidadania e Direitos humanos

1. Cidadania
 - O que é ser cidadão (direitos e deveres)
2. Direitos humanos (estatutos: ECA, Idoso, Desigualdade social)
3. O Sistema Único de Saúde e o Direito Universal à Saúde.

A comunidade como espaço de integração

1. Trabalho coletivo e cooperado
2. Participação social e voluntariado

2- Imagem Pessoal

Habilidades e Competências

- Preparar-se adequadamente para apresentações públicas e entrevistas seletivas e dinâmicas de grupo;
- Cuidados pessoais;
- Postura vocal e corporal, fluência verbal;
- Respeito aos limites, individualidades e diferenças;
- Identificar e selecionar métodos e técnicas para embelezamento pessoal, visando uma boa apresentação pessoal para o mercado de trabalho e relações sociais;
- Promover o resgate da auto-estima compreendendo seu papel relevante como ator nas relações sociais.

Conteúdo:

Respeito às diferenças

- Diversidade de gênero;
- Diversidade étnica;
- Diversidade de Orientação Sexual;
- Portadores de necessidades especiais;
- Relações Interpessoais e Intra-pessoal.

Autoconhecimento e Construção de Identidade

- Auto Imagem
- Motivação
- Imagem Interna e externa (modelos e estilos)
- Postura vocal e corporal

Autopreservação: saúde e segurança pessoal

- A estratégia promocional da qualidade de Vida e Saúde
- DSTs;
- Doenças infecto-contagiosas;
- A prevenção das doenças
- Gravidez na adolescência e suas conseqüências;
- Drogas lícitas e ilícitas.

3- Mundo do Trabalho

Habilidades e Competências

- Leitura de fluxogramas;
- Elaboração de relatórios;
- Adquirir conhecimentos de normas e padrões associados à qualidade da produção;
- Classificar e utilizar forma adequada às matérias-primas de sua prática profissional;
- Adequar-se aos padrões éticos da sua sociedade de convívio;
- Apropriar-se do conteúdo básico da legislação trabalhista para garantia e manutenção de seus direitos;
- Compreender as rotinas do setor produtivo em que atuará;
- Elaborar de forma sistematizada cronograma de suas atividades;
- Entender conceitos como qualidade e eficiência essenciais a sua atuação no mundo do trabalho;
- Administrar com racionalidade os materiais sob sua responsabilidade;
- Ter postura profissional e ética diante da empresa e da sociedade;
- Conhecer elementos básicos da legislação trabalhista.

Conteúdo:

Estudo de técnicas e procedimentos aplicáveis em:

- Rotinas produtivas;
- Manual de qualidade;
- Administração de materiais;
- Logística;
- Manutenção preventiva de equipamentos e ferramentas de seu uso.

Autopreservação: saúde e segurança no trabalho:

- Prevenção de acidentes;
- Primeiros Respondentes;
- Boas práticas para manutenção de um ambiente de trabalho saudável.

Ética

- Postura profissional/funcional;

- Discussão de temas atuais: Brasil e o resto do mundo;
- Discussão sobre interesses pessoais x coletivos;
- Participação social e voluntariado.

Trabalhador

- Identificação – Documentos
- Currículo
- Legislação
- Sindicalização

O trabalho para inclusão social:

- Formas de trabalho:
 - Formal, informal e suas divisões
- Apresentação pessoal e coletiva no mundo do trabalho
- Relação de trabalho – Direitos e Deveres;
- Relação entre público e privado;
- Relação entre o individual e o coletivo.
- Trabalho nas relações sociais
- Trabalho coletivo e cooperativo.
- Empreendedorismo;

Legislação trabalhista

- Legislação específica;
- Sindicalização;
- CLT;
- Processos seletivos;
- Identificação pessoal;
- Acesso ao Ministério do Trabalho.

4- SMS – Segurança, Meio Ambiente e Saúde

Habilidades e Competências

- Identificar as características básicas de atividades produtivas que impactam o meio ambiente:
 - Geração de resíduos sólidos;
 - Geração de efluentes líquidos;
 - Geração de emissões atmosféricas;
- Identificar os efeitos da poluição sobre a saúde;
- Tomar medidas preventivas e mitigadoras sobre os efeitos da poluição nos seres vivos;
- Inter-relacionar os aspectos econômicos associados aos riscos e impactos ambientais adversos;
- Conhecer e correlacionar os processos de intervenção antrópica sobre o meio ambiente resultantes da atividade produtiva e seus impactos ambientais;
- Conhecer e avaliar os impactos dos resíduos sólidos sobre o meio;
- Conhecer e avaliar os efeitos dos poluentes atmosféricos nos meios urbano e rural;
- Correlacionar os efeitos dos efluentes líquidos nos corpos receptores;
- Avaliar os efeitos da poluição sobre a saúde humana;

- Compreender as perdas econômicas decorrentes dos riscos e impactos ambientais;
- Estabelecer métodos para prevenção de transmissão de doenças infecto-contagiosas, identificando procedimentos de higienização;
- Aplicar procedimentos para prevenção na transmissão de doenças infecto-contagiosas.

Conteúdo:

Meio Ambiente

- O que é?
- Tipos / “cadeia”
- Os 3 Rs

Recursos Naturais

- O que são?
- Utilização
- Exploração
- Preservação: Legislação e Tecnologias

Segurança no Trabalho

- Prevenção de Acidentes
- Manutenção / ambiente de trabalho
- Manutenção / Equipamentos
 - Individuais
 - Coletivos
- Higiene Ocupacional

Saúde

- Primeiros Socorros
- Drogas lícitas e ilícitas
- Campanhas de saúde
- Promoção da saúde

Bibliografia para todos os Temas Transversais

EDUCAÇÃO, Ministério. Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. A Dimensão ambiental na educação. Papirus.

TALAMORI, Jandira L. B.; SAMPAIO, Aloísio Costa. Educação Ambiental – Da prática pedagógica à Cidadania. Escrituras

FILHO, Sady Bordin. Marketing Pessoal – 100 dicas para valorizar a sua imagem. Record.

ESTÉVEZ, Pablo René. A Educação Estética – Experiências da Escola Cubana. Nova Harmonia.

HAAG, Guadalupe Scarpano. A Enfermagem e a Saúde dos Trabalhadores – 2ª Edição. AB Editora.

MIELNIK, Isaac. Educação Sexual na Escola e no Lar. Ibrasa.

GHIROTTI, Flávia; NUEVO, Igor M. A turminha da saúde e primeiros socorros. Phorte

TIBA, IÇAMI. 123 Respostas sobre drogas – Col. Diálogo na sala de aula. Scipione.

VERIANO, Terto Jr.; ALVES, Caleb Faria; FONSECA, Cláudia. Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos – Diálogos Interdisciplinares. UFRGS.

GINÉ, Núria; ALCUDIA, Rosa; TIRADO, Vicent; Outros. SACRISTAN, J. Gimeno. Atenção à Diversidade – Col. Inovação Pedagógica Vol. 3. ARTMED.

ANEXO E - Oficinas do curso de Formação de Formadores/PROEJA Fic

1- Proposta inicial

TEMÁTICAS	Carga Horária
Introdução	04
Gestão Democrática e a Construção do Projeto Político-Pedagógico	12
Interação e Reações Humanas no Meio Social e no Ambiente Escolar	08
Currículo e Construção do Conhecimento: Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Transversalidade e Conhecimento em Rede	16
Currículo e Relações Interculturais: etnias e gêneros em questão	08
Correntes e Tendências Pedagógicas Contemporâneas	08
Gramsci: O Trabalho como Princípio Educativo	16
Arte-Educação como diretriz para uma formação integral	12
Utilização de Novas Tecnologias – recursos audiovisuais e suporte multimídia	12
Ausubel: Aprendizagem Significativa – conexões entre o conhecimento tácito e o teórico	16
Organização do trabalho escolar, articulando os diferentes saberes que circulam no interior da escola	08
Currículo integrado a partir das conexões entre educação básica e qualificação profissional	08
Elaboração de propostas metodológicas com vista a contemplar uma nova visão curricular	08
Conhecendo os alunos e os profissionais do PROEJAFIC/IFRJ	04
Discussão sobre a organização do trabalho de conclusão do curso de formadores	04
Normas para a elaboração dos trabalhos de conclusão do curso de qualificação	04
Entrevista para avaliação do programa desenvolvido pelo IFRJ	04
Encontros Pedagógicos 2010	32
Encontros Pedagógicos 2011	16
Elaboração dos trabalhos de conclusão do curso de formadores	40

2- Proposta viabilizada pelo IFRJ

1. Correntes e Tendências Pedagógicas contemporâneas – 08h

2. Arte-educação como diretriz para uma formação integral – 12h

1ª aula: Métodos para o dia-a-dia / Tutoriais para pintura, desenhos e trabalhos manuais

2ª aula: Atividades relacionadas à Cinema e Fotografia

3ª aula: História da Arte e Performáticas

3. Utilização de Novas Tecnologias – recursos audiovisuais e suporte multimídia – 16h

1ª aula: Teoria e Divisão dos grupos e orientações para a apresentação de trabalhos (construção de uma aula utilizando um ou mais recursos audiovisuais e multimídia)

2ª aula: Apresentação dos grupos e discussão entre os pares

4. Gramsci: O trabalho como princípio educativo – Construindo a concepção politécnica de Educação na EJA e na EPT: limites e possibilidades (dualidade estrutural e dualidade no ensino) – 16h

1ª aula: O Trabalho e a ontologia do ser social

2ª aula: O Trabalho como princípio educativo na Integração da Educação Básica e Profissional

3ª aula: Trabalho, ciência e cultura: explicitar os conceitos estruturantes da Educação Integral

4ª aula: Oficina para elaboração de materiais didático-pedagógicos articulado aos cursos do PROEJA Fic – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

5ª aula: Formação de grupos para construção de material didático-pedagógico baseado no referencial teórico – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

6ª aula: Apresentação dos grupos e discussões entre os pares

5. Ausubel: Aprendizagem Significativa: conexões entre o conhecimento tácito e o teórico – 16h

1ª aula: Organização do processo de aprendizagem e a estrutura em torno desta, por descoberta / receptiva

2ª aula: Construção de aprendizagens significativas

- Conexão ou vinculação de novos conhecimentos

- Auto-estruturação significativa

3ª aula: Mapas Conceituais: técnicas para a aprendizagem significativa

4ª aula: Oficina para elaboração de materiais didático-pedagógicos articulado aos cursos do PROEJA Fic – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

5ª aula: Apresentação dos grupos e discussão entre os pares

6. Paulo Freire: Educação Popular – para além da reprodução do capital (empoderamento dos sujeitos sociais) – 20h

1ª aula: Educação e Ação Cultural como Prática de Liberdade

2ª aula: Pedagogia da Esperança

3ª aula: Política e Educação

4ª aula: Pedagogia: Diálogo e Conflito

5ª aula: Oficina para elaboração de materiais didático-pedagógicos articulado aos cursos do PROEJA Fic – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

6ª aula: Formação de grupos para construção de material didático-pedagógico baseado no referencial teórico – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

7ª aula: Apresentação dos grupos e discussão entre os pares

7. Contextualização das atividades didático-pedagógicas, a partir das concepções de Ausubel, Gramsci e Paulo Freire – 28h

1ª aula – Teorias Tradicionais

2ª aula – Teorias Críticas

3ª aula – Teorias Pós-crítica

4ª aula: Oficina para elaboração de materiais didático-pedagógicos articulado aos cursos do PROEJA Fic – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

5ª aula: Formação de grupos para construção de material didático-pedagógico baseado no referencial teórico – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

6ª aula: Apresentação dos grupos

8. Um Conceito em Construção: Desenvolvimento Sustentável

1ª aula: Economia Solidária x Meio Ambiente: o papel da Educação como Agente Mudança

2ª aula: Empreendedorismo: Novos paradigmas, pioneirismo e inovações

3ª aula: Empreendedorismo Social

4ª aula: Oficina para elaboração de materiais didático-pedagógicos articulado aos cursos do PROEJA Fic – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

5ª aula: Formação de grupos para construção de material didático-pedagógico baseado no referencial teórico – projetos, vídeos, portfólios, seminários, debates, júri simulado, impressos em geral, dinâmicas de grupo, etc.

6ª Apresentação dos grupos e discussões entre os pares

9. Ferramentas para o ensino: produção do material didático para o PROEJA Fic – 40h

10. Execução e Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos Formadores – 36h

ANEXO F - Das atribuições

• **Dos Qualificadores Sociais e Profissionais**

- I. Ministras aulas aos alunos do PROEJA Fic no município ou campus de lotação;
- II. Participação do Curso de Formação de Formadores juntamente com os professores da Rede Municipal envolvidos no Programa;
- III. Participar das Reuniões Pedagógicas convocadas pela Pró-reitoria de Extensão (ProEx) e/ou de sua Coordenação-geral de Formação Inicial e Continuada (CGFIC);
- IV. Participar das atividades didático-pedagógicas, com presença obrigatória nos conselhos de classe;
- V. Realizar controle de frequência e de avaliações de todos os alunos;
- VI. Elaborar Planos de Curso e de Aulas, de acordo com as orientações da ProEx, através da CGFIC.

• **Dos Docentes Qualificadores**

- I. Ministras aulas aos Formadores (professores da Rede Municipal de Ensino e Professores Bolsistas do IFRJ) do PROEJA Fic;
- II. Participar das Reuniões Pedagógicas convocadas pela Pró-reitoria de Extensão (ProEx) e/ou de sua Coordenação-geral de Formação Inicial e Continuada (CGFIC);
- III. Realizar controle de frequência e de avaliações de todos os alunos (Formadores);
- IV. Elaborar Planos de Curso e de Aulas, de acordo com as orientações da ProEx, através da CGFIC.

ANEXO G - Roteiro de Questões – Grupo Focal

Primeiros contatos

Como vocês ficaram sabendo da implantação do PROEJA Fic no município?

Há quanto tempo vocês já atuam no Programa? (Verificar as diferentes “entradas” no Programa, e o intervalo entre elas).

Como foi o processo seletivo para a escolha dos docentes que atuariam no PROEJA Fic no município?

(Se NÃO ocorreu) Como surgiu a oportunidade de trabalhar no PROEJA Fic?

A Formação

Sobre a periodicidade dos encontros e os recursos disponíveis

Há quanto tempo ocorre a Formação de Formadores no município?

Com qual periodicidade são realizados os encontros da Formação?

Em que local estes encontros se realizam?

Este local é regular ou rotativo? Por que razão? Quem o disponibiliza?

O local conta com os recursos físicos e materiais necessários?

Sobre a realização de demais fóruns e a interface com outros grupos de docentes

Além dos encontros da Formação, em quais outros fóruns os professores do Programa atuantes no município tenham a oportunidade de se encontrar?

Em quais fóruns vocês encontram com docentes de outros municípios que também atuam no PROEJA Fic?

- Quem os promove?
- Com que periodicidade?
- Quais os objetivos?
- Como vocês avaliam estes encontros?

Sobre a proposta para a formação, sua formulação e implementação

Como se deu a composição da proposta pedagógica implementada?

- os professores participaram desta composição?
- o documento final contemplou as propostas dos professores?
- houve questionamentos sobre isso?

Da(s) temática(s) desenvolvida(s) na Formação, com quais já haviam tido contato? De que forma?

A proposta pedagógica da Formação já passou por modificações?

- Quais reformulações seriam necessárias?
- Gostariam de participar deste processo de reformulação?

Sobre os docentes qualificadores

Como avaliam a prática e consistência dos qualificadores quanto ao planejamento, à execução e à avaliação.

Como vocês avaliam, em termos de diálogo, a relação entre vocês e os docentes qualificadores que ministram a Formação?

Como é estimulada a construção coletiva do conhecimento na Formação de Formadores?

Os docentes qualificadores participam de outras instâncias do Programa que não as oficinas que ministram?

Qual a sua opinião a respeito do fato de alguns docentes qualificadores lecionarem em mais de uma oficina?

O que vocês pensam a respeito da utilização de tecnologias inovadoras pelos docentes qualificadores em sua prática docente?

O referencial teórico utilizado nas oficinas é inovador e está em consonância com os temas abordados?

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Vocês elaboraram algum Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta Formação?

(Se SIM) Coletiva ou individualmente?

(Se COLETIVAMENTE) Quantas pessoas participaram da elaboração?

(Se NÃO) Por quê?

Vocês receberam formação específica em Metodologia Científica para o desenvolvimento do TCC?

O texto resultante de seu TCC foi publicado ou está em vias de ser publicado?

(Se NÃO) Vocês gostariam de contar com esta publicação? Por quê?

Como vocês avaliam o desempenho dos docentes qualificadores que orientam os TCCs?

De que forma a elaboração do TCC contribuiu para o aprimoramento acadêmico e profissional de vocês?

De que forma o TCC que vocês produziram poderá servir de contribuição para outros docentes?

Sobre a gestão do Programa

De que maneira(s) a presença dos diferentes gestores do Programa (Prefeitura/ IFRJ) pode ser observada no cotidiano das escolas?

Como se dá o acesso aos gestores do Programa?

Você observa um ambiente favorável à exposição de ideias acerca dos diferentes aspectos do Programa?

Você se sente confortável para atuar profissionalmente no Programa?

De que forma foi feita a escolha dos representantes da Prefeitura para atuar na gestão do Programa?

De que forma vocês contribuem para avaliar o desenvolvimento do Programa?

Como se dá o atendimento às reivindicações apresentadas pelos docentes aos gestores?

Sobre o fazer docente

De que forma(s) a formação recebida no Programa contribuiu, de maneira efetiva, para esclarecer:

- sobre suas atribuições como docente da EJA?
- questões relativas à legislação da EJA, tanto em termos nacionais, quanto locais?

Com base nos conhecimentos obtidos na Formação, quais mudanças ocorreram na sua maneira de conduzir as aulas?

De que forma(s) você desenvolve atividades diferenciadas, buscando integrar e transversalizar os conhecimentos abordados em sua disciplina? (Frisar que este está previsto nas diretrizes do Programa)

Sobre os impactos do Programa na cultura escolar

Quais mudanças puderam ser observadas na cultura escolar a partir da implantação do Programa?

Quais reformulações - no Projeto Político-Pedagógico, nas diretrizes curriculares e na grade de disciplinas - foram feitas em função da implantação do Programa?

Como se dá o desenvolvimento do ensino integrado em sua unidade escolar, entre os docentes da Educação Básica e destes com os da Qualificação Social/ Qualificação Profissional? (Frisar que este está previsto nas diretrizes do Programa)

Você observa, por parte da comunidade escolar, tratamento diferenciado com relação aos participantes do Programa, alunos e professores?

A implantação do Programa implicou em mudanças significativas na vida da comunidade em que se situa a escola?

Você pode relatar mudanças na vida - no padrão de vida ou de empregabilidade – bem como no comportamento dos alunos a partir de sua inserção no Programa?

Como o Programa tem lidado com questões relativas à inclusão de pessoas com deficiências?

Como o Programa tem lidado com questões relativas ao multiculturalismo?

ANEXO H - Normas para elaboração de projeto

NORMAS PARA O TCC/PROEJAFIC

1. CARACTERÍSTICAS DO TCC

O TCC consiste em um trabalho escrito, em forma de artigo ou de projeto, relatando os resultados de uma observação, com foco em um determinado problema e objeto de análise relativa à Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, formação inicial e continuada.

2. FORMATAÇÃO DO TCC

2.1 Capa do Trabalho

- a) *Instituição/Curso* – em negrito, centralizado, espaçamento 1,5 antes e depois, fonte Times 12;
- b) *Título do Trabalho* – em negrito, centralizado, espaçamento simples, fonte Times 12;
- c) *Nome do autor* – em negrito, recuado à direita, espaçamento 1,5 antes e depois, fonte Times 12;
- d) *Orientador* – recuado à direita, espaçamento 1,5 antes e depois, fonte Times 12, escrever a palavra “orientador” seguida de dois pontos.

2.2 O Trabalho

- a) Tamanho da letra e do Papel - O tamanho da letra é 12, exceto em citações diretas longas (com mais de três linhas), nota de rodapé, paginação e legenda. Papel branco, no formato A4, utilizando-se a fonte Times 12, justificados, com a indicação de parágrafos e impressos na cor preta.
- b) Espaço entre as linhas – No corpo do texto, utiliza-se espaço 1,5, observando-se as seguintes exceções:
 - Citação direta longa – utiliza-se espaço simples e letra tamanho 10;
 - Nas notas de rodapé também o espaço entre as linhas é simples e letra tamanho 10;
 - Nas Referências Bibliográficas se utiliza espaço simples separado entre si por dois espaços simples;
 - Os títulos primários devem ser separados do texto que os sucede por dois espaços de 1,5;
 - Os demais títulos devem ser separados dos textos que sucedem e os precedem por dois espaços de 1,5.
 - O parágrafo deverá ter 0,5 cm de recuo na primeira linha.
- c) Número de Páginas
O trabalho completo deverá conter de cinco a dez páginas.
- d) Margens do Papel – As margens devem ter 2,5 cm nos quatro lados.

2.3 Figuras e Tabelas

As figuras, tabelas e gráficos serão inseridos no texto, preferencialmente em seguida aos parágrafos a que se referem. Uma menção a esses elementos, no texto corrido, é necessária para a orientação do leitor. As figuras devem conter todos os elementos de formatação e de conteúdo para que sejam interpretadas corretamente.

As figuras, tabelas e gráficos deverão ser centralizadas e numeradas sequencialmente. Recomenda-se que qualquer arquivo gráfico esteja inserido no texto em formato ‘

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

3.1 Resumo

O resumo deverá ter, no máximo cem (100) palavras, apresentando brevemente o tema e descrevendo os objetivos e a metodologia.

Palavras-Chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas por travessão.

3.2 Introdução

Deverá trazer a apresentação do tema, do problema, a relevância do trabalho, os objetivos e as informações sobre o referencial teórico.

3.3 Desenvolvimento

Deverá apresentar detalhamento da fundamentação teórica, da metodologia, dos resultados da pesquisa e a discussão. Divide-se em seções e subseções. Trabalhos desenvolvidos a partir de pesquisa experimental ou de campo deverão apresentar as seções Metodologia, Resultados e Discussão.

O trabalho deverá, ainda, conter uma seção em que se apresentem propostas para obtenção de melhores resultados nas práticas pedagógicas no PROEJAFIC.

3.4 Conclusão

Deverá ser breve, ressaltando os aspectos mais importantes do trabalho.

4. CITAÇÕES DE REFERÊNCIAS

As referências deverão ser citadas no texto pelo último nome do(s) autor(es) e ano de publicação - Ex: Silva (1995, p.21). No final do artigo, deverão aparecer as especificações completas dos trabalhos consultados, em ordem alfabética, seguindo-se a NBR 6023/2002.

5. ORIENTAÇÃO DO TCC

5.1 O TCC será realizado com acompanhamento, em todas as suas etapas, de um orientador autorizado pela Coordenação Pedagógica do Curso;

5.2 Para realizar o TCC, o cursista precisará ter seu projeto aprovado pela Coordenação Pedagógica do Curso; que estará oferecendo as seguintes linhas temáticas:

- a) gestão democrática;
- b) inclusão social;
- c) currículo;
- d) avaliação;
- e) novas tecnologias/tecnologias sociais.

5.3 A escolha do orientador pelo aluno deverá ser norteada pela disponibilidade do professor e por sua afinidade com o tema da pesquisa, cuja lista de disponibilidade estará sendo divulgada oportunamente;

5.4 O aceite do orientador será efetivado mediante a assinatura do Termo de Aceite de Orientação do Trabalho;

5.5 Os cursistas poderão optar por apresentar um trabalho individual ou em organização de até três profissionais.

6. APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

6.1 O cursista terá um prazo máximo de até dois meses após a conclusão dos eixos temáticos previstos no curso de formação de formadores para a entrega de seu trabalho.

6.2 O aluno que não apresentar o trabalho no prazo estipulado deverá justificar sua ausência, por escrito, apresentando à Pró-reitoria de Extensão, os documentos comprobatórios. No caso de aceite da justificativa, nova data de entrega será marcada pela Coordenação de Formação Inicial e Continuada. Se a justificativa não for aceita, o aluno perderá direito à certificação do curso.

6.3 Os trabalhos de conclusão do curso serão avaliados de acordo com os critérios estabelecidos pelo Curso, observando-se:

- a) As normas de elaboração do trabalho;
- b) Os prazos definidos nas orientações do TCC;
- c) A utilização coerente com as linhas temáticas especificadas;
- d) Indicações de propostas que apontem para melhores resultados nas práticas pedagógicas do PROEJAFIC.

6.4 Os casos omissos deverão ser encaminhados à PROEX – Pró-reitoria de Extensão/Coordenação de Formação Inicial e Continuada, que em prazo ágil, estará apresentando resolução para o recurso encaminhado.

ANEXO I - Normas para o TCC

NORMAS PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO

I. CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

O projeto surge em resposta a um problema concreto, ou seja, colocar no papel o que é necessário para o desenvolvimento de um conjunto de atividades a serem executadas: quais são os objetivos, que meios serão buscados para atingi-los, quais recursos serão necessários, onde serão obtidos e como serão avaliados os resultados.

II. ETAPAS

- 1ª) definição do projeto (o que queremos fazer)
- 2ª) plano de trabalho (como vamos agir)
- 3ª) andamento do projeto (como vamos avaliar, tirar conclusões e disseminar resultados)
- 4ª) orçamento

III. ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO

3.1 DEFINIÇÃO DO PROJETO

3.1.1 Identificação do Projeto – definir o título, o local em que será implementado, a data da elaboração, a duração do projeto e o início previsto.

3.1.2 Caracterização do problema - Identificar o que se pretende resolver ou transformar. O problema deverá ser delimitado e caracterizado para que possam ser conhecidas suas dimensões, origem, histórico, implicações e outras informações necessárias.

3.1.3 Justificativa – tópico que responde o motivo pelo qual se pretende executar o projeto, e, portanto, porque ele será implementado.

3.1.4 Objetivo Geral – termo que sugere a situação ideal almejada.

3.1.5 Objetivo Específico – termo que sugere os resultados esperados. São os efeitos diretos das atividades ou ações do projeto.

3.1.6 Metas – devem ser bastante concretas expressando quantidade e qualidade dos objetivos para que seja possível analisar os resultados parciais a serem atingidos.

3.1.7 Atividades – ações previstas para a realização do projeto, devendo ser claramente descritas e relacionadas aos objetivos específicos.

3.2 PLANO DE TRABALHO

Esta etapa serve para verificar se para cada objetivo há um procedimento claro, a fim de que não refutar nenhum dos objetivos propostos. Isto significa que nesta etapa seja sempre possível justificar os métodos de trabalho escolhidos para garantir uma maior coerência e consistência ao projeto.

3.3 ANDAMENTOS DO PROJETO

Para esta etapa, é preciso pensar em como avaliar, tirar conclusões e disseminar resultados.

A divulgação das experiências bem sucedidas é de fundamental importância, tanto para a continuidade do projeto, quanto para o impacto positivo que o projeto pretende deixar na comunidade.

O monitoramento é uma prática imprescindível para avaliar quanto do proposto está sendo alcançado. Ele pode indicar a necessidade de alteração de algumas das metas ou atividades programadas.

3.4 ORÇAMENTO

Após um planejamento detalhado das atividades, podem-se analisar os custos, se for possível buscar financiamento para o mesmo. As despesas devem ser agrupadas de forma homogênea, tais como, material de consumo; custos administrativos; equipe permanente; serviços de terceiros; diárias e hospedagem; veículos, máquinas e equipamentos.

IV. FORMATAÇÃO DO TRABALHO

4.1 Capa do Trabalho

- a) *Instituição/Curso* – em negrito, centralizado, espaçamento 1,5 antes e depois, fonte Times 12;
- b) *Título do Trabalho* – em negrito, centralizado, espaçamento simples, fonte Times 12;
- c) *Nome do autor* – em negrito, recuado à direita, espaçamento 1,5 antes e depois, fonte Times 12;
- d) *Orientador* – recuado à direita, espaçamento 1,5 antes e depois, fonte Times 12, escrever a palavra “orientador” seguida de dois pontos.

4.2 O Trabalho

- a) Tamanho da letra e do Papel - O tamanho da letra é 12, exceto em citações diretas longas (com mais de três linhas), nota de rodapé, paginação e legenda. Papel branco, no formato A4, utilizando-se a fonte Times 12, justificados, com a indicação de parágrafos e impressos na cor preta.
- b) Espaço entre as linhas – No corpo do texto, utiliza-se espaço 1,5, observando-se as seguintes exceções:
 - Citação direta longa – utiliza-se espaço simples e letra tamanho 10;
 - Nas notas de rodapé também o espaço entre as linhas é simples e letra tamanho 10;
 - Nas Referências Bibliográficas se utiliza espaço simples separado entre si por dois espaços simples;

- Os títulos primários devem ser separados do texto que os sucede por dois espaços de 1,5;
 - Os demais títulos devem ser separados dos textos que sucedem e os precedem por dois espaços de 1,5.
 - O parágrafo deverá ter 0,5 cm de recuo na primeira linha.
- c) Número de Páginas
- O trabalho completo deverá conter de cinco a dez páginas.

4.3 Figuras e Tabelas

As figuras, tabelas e gráficos serão inseridos no texto, preferencialmente em seguida aos parágrafos a que se referem. Uma menção a esses elementos, no texto corrido, é necessária para a orientação do leitor. As figuras devem conter todos os elementos de formatação e de conteúdo para que sejam interpretadas corretamente.

As figuras, tabelas e gráficos deverão ser centralizadas e numeradas sequencialmente. Recomenda-se que qualquer arquivo gráfico esteja inserido no texto em formato “jpg”.

V. CITAÇÕES DE REFERÊNCIAS

As referências deverão ser citadas no texto pelo último nome do(s) autor(es) e ano de publicação - Ex: Silva (1995, p.21). No final do artigo, deverão aparecer as especificações completas dos trabalhos consultados, em ordem alfabética, seguindo-se a NBR 6023/2002.

VI. ORIENTAÇÃO DO PROJETO

6.1 O projeto será realizado com acompanhamento, em todas as suas etapas, de um orientador autorizado pela Coordenação Pedagógica do Curso;

6.2 Para realizar o trabalho, o cursista precisará ter seu projeto aprovado pela Coordenação Pedagógica do Curso; que estará oferecendo as seguintes linhas temáticas:

- a) gestão democrática;
- b) inclusão social;
- c) currículo;
- d) avaliação;
- e) novas tecnologias/tecnologias sociais.

6.3 A escolha do orientador pelo aluno deverá ser norteadada pela disponibilidade do professor e por sua afinidade com o tema da pesquisa, cuja lista de disponibilidade estará sendo divulgada oportunamente;

6.4 O aceite do orientador será efetivado mediante a assinatura do Termo de Aceite de Orientação do Trabalho;

6.5 Os cursistas poderão optar por apresentar um trabalho individual ou em organização de até três profissionais.

VII. APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

- a. O cursista terá um prazo máximo de até dois meses após a conclusão dos eixos temáticos previstos no curso de formação de formadores para a entrega de seu trabalho.
- b. O aluno que não apresentar o trabalho no prazo estipulado deverá justificar sua ausência, por escrito, apresentando à Pró-reitoria de Extensão, os documentos comprobatórios. No caso de aceite da justificativa, nova data de entrega será marcada pela Coordenação de Formação Inicial e Continuada. Se a justificativa não for aceita, o aluno perderá direito à certificação do curso.
- c. Os trabalhos de conclusão do curso serão avaliados de acordo com os critérios estabelecidos pelo Curso, observando-se:
 - As normas de elaboração do trabalho;
 - Os prazos definidos nas orientações do TCC;
 - A utilização coerente com as linhas temáticas especificadas;
 - Indicações de propostas que apontem para melhores resultados nas práticas pedagógicas do PROEJAFIC.

VIII. Os casos omissos deverão ser encaminhados à PROEX – Pró-reitoria de Extensão/Coordenação de Formação Inicial e Continuada, que em prazo ágil, estará apresentando resolução para o recurso encaminhado.