

Educação e Formação de Jovens e Adultos. (Re)Pensando o trabalho e os contextos profissionais

Luís Alcoforado

Elenita Eliete de Lima Ramos

Nivia Maria Vieira Costa

**Educação e Formação de Jovens e Adultos
(Re)Pensando o trabalho e
os contextos profissionais**

Luís Alcoforado

Elenita Eliete de Lima Ramos

Nivia Maria Vieira Costa

TÍTULO

Educação e Formação de Jovens e Adultos. (Re)pensando o trabalho e os contextos profissionais

ORGANIZAÇÃO

Luís Alcoforado, Elenita Eliete de Lima Ramos e Nivia Maria Vieira Costa

TEXTOS

Adriana Alves Fernandes da Costa, Adriana Maria Paulo da Silva, Alessandra Sampaio Cunha, Aline Cristina Pereira de Araújo Ramos, Angelina Macedo, António M. Rochette Cordeiro, Arminda Rachel Botelho Mourão, Christiane Pinheiro dos Reis Calil Avelar, Cristiane Maria Monteiro Silva, Cristina Pinto Albuquerque, Dante Henrique Moura, Darlan Marcelo Delgado, Dayana de Oliveira Dourado, Denise Maria Reis, Denise Trindade Gonçalves Sousa, Diane Andreia de Souza Fiala, Edinólia Lima Portela, Eduardo Jorge Lopes da Silva, Elenita Ramos, Fátima Valéria Ferreira de Souza, Fernanda Ferreira Boschini, Gilson Rede, Gilvane Cândido Pereira Malaquias, Helena Cristina Cruz, Ivanete Belluci Pires de Almeida, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves, Joelma Henrique de Oliveira Braga, José Mateus do Nascimento, Lazara Alves Pinto, Luís Alcoforado, Luis Enrique Aguilar, Márcia Regina Barbosa, Marcia Tereza Campos Marques, Maria Adilina Jeronimo Freire de Andrade, Maria Cecília de Paula Silva, Maria das Graças Baracho, Maria de Lourdes Carvalho, Maria Erivalda dos Santos Torres, Maria Joselma do Nascimento Franco, Maria Rutimar de Jesus Belizario, Nivia Maria Vieira Costa, Odair Marques da Silva, Patrícia Carla de Macedo Chagas Faria, Rosana de Sousa Patané, Sandra Roberta Vaz Lira Maranhão, Silvânia Francisca Dantas, Simone Valdete dos Santos, Sueli Soares dos Santos Batista, Tânia Barbosa Martins, Tânia Regina Dantas, Vânia do Carmo Nobile e Vânia do Carmo Nobile

REVISÃO TÉCNICA E EXECUÇÃO GRÁFICA

Luciana Mesquita

CAPA

MinervaCoimbra

1ª EDIÇÃO

Dezembro de 2020

ISBN

978-972-798-484-8

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

MinervaCoimbra

Ngray, Lda - Torre do Arnado, Rua João de Ruão, n.º 12 - 1º

3000-229 Coimbra, Portugal • Telef. +351 927 224 974

minervacoimbra@gmail.com www.minervacoimbra.pt

Apresentação

O aparecimento da Escola pública e a procura incessante do aumento da produtividade do trabalho são duas das marcas mais notoriamente caracterizadoras da Modernidade. Se, eventualmente, podemos discutir qual das duas dimensões se constitui como principal desafiadora da outra, a verdade é que, primeiro, os estados-nação e, depois, os blocos transnacionais de vocação essencialmente económica que foram emergindo ao longo das últimas décadas, sempre fizeram da relação entre a educação e o trabalho uma equação que, obrigatoriamente, devia ser equacionada e resolvida. Uma relação sempre tensa e controversa que, em particular, a partir da segunda metade do século XX, se foi tornando progressivamente mais desequilibrada, a favor dos interesses e poderes que o mundo do trabalho foi gerando.

Nessa época, o aparecimento de estudos e reflexões, que contribuíram para sedimentar a ideia de capital humano, foram constituindo o lastro de opções políticas que acreditavam firmemente na colocação das políticas educativas ao serviço da competitividade das economias e da mobilidade de profissionais. Anos mais tarde, com a crise provocada por uma certa forma de globalização económica, acelerada por um turbo-capitalismo, normalmente pouco ético, os estados assumiram uma espécie de capitulação em relação à sua capacidade para intervir no domínio do emprego, assegurando a possibilidade de o consagrar como um bem para todos e todas, cedendo à tentação facilitista de considerar que a responsabilidade pelo acesso, a manutenção e a gestão das oportunidades, era da responsabilidade de cada trabalhador e trabalhadora, podendo ser-lhes garantido o direito à formação necessária, para a criação e aproveitamento dessas oportunidades.

Foi assim que a educação e a formação, entretanto progressivamente consagradas, de forma relativamente consensualizada, como um direito de todas as pessoas, ao longo das suas vidas e, em particular, nos períodos de preparação e de desenvolvimento da sua vida ativa, foram sendo empurradas para uma ligação nem sempre muito clara com a empregabilidade, um conceito emergente, do tipo esponja, ou cata-vento, que se vem impondo, de forma vertiginosa e autocrática, nos discursos e textos oficiais que iam colocando nas hipotéticas virtudes do(s) mercado(s), o essencial das suas crenças. De uma maneira mais específica, as políticas e os indicadores de avaliação do ensino secundário, mormente das vias ditas profissionalizantes, e do ensino superior começaram a ter a empregabilidade como referência omnipresente. Por maioria de razão as práticas educativas e formativas para pessoas adultas, particularmente na Europa, foram-se transfor-

mando em atividades de formação profissional contínua, sempre empurradas para a necessidade de potenciarem o seu contributo para a empregabilidade, enquanto atributo e responsabilidade individual.

Difícilmente alguém negará a importância e necessidade de ligar a educação e a formação ao mundo do trabalho. Pela necessidade de produzir mais e melhor, criando mais riqueza, mas particularmente, como o trabalho é o principal organizador dos nossos tempos sociais de vida, pela possibilidade que essa ligação forçosamente traz, para a construção das identidades individuais e coletivas, a realização pessoal, a possibilidade de reconhecimento social e, em síntese, pelo contributo único que pode corporizar para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas e dos seus grupos de pertença.

Para isso, o trabalho deverá ser um espaço e um tempo de compromisso com resultados ao nível da produção e disponibilização de bens e serviços, com valor simultaneamente económico e social, mas tem que igualmente ser entendido como espaço e tempo de diálogo e de mobilização de todas as pessoas que nele interagem para a construção de ambientes progressivamente mais equilibrados, em termos de direitos, deveres e oportunidades, em continuidade natural com o exercício de uma cidadania ativa, crítica e informada e integrado com as outras dimensões e espaços de vida de cada pessoa.

Este é, necessariamente, o grande desafio da educação e da formação, em articulação com o trabalho: formar a pessoa, na sua totalidade, em sociedade! E é para a prossecução desta finalidade que a Investigação em Ciências da Educação e Formação se deve orientar. Analisar criticamente as dimensões ideológica e tecnológica do que se vai fazendo, ajudando a construir convicções e a encontrar caminhos mais orientados pelos valores de “trabalho digno” e de sociedades mais justas e solidárias, articulando saberes instrumentais, práticos e emancipatórios, ao serviço dos projetos individuais e coletivos das pessoas e dos seus grupos.

Para empreender esse percurso e encontrar as melhores respostas, é fundamental que quem investiga e trabalha no exercício compreensivo de clarificar os princípios da relação entre educação e trabalho, bem como os contributos individualizados que de cada parte é desejável esperar, crie o hábito de se disponibilizar para um diálogo (re)construtivo, desejavelmente a partir do conhecimento de realidades próprias e alheias, criando condições para a sedimentação de um domínio epistemológico com especificidades próprias, testemunhado por uma produção escrita capaz de atrair sobre si as reflexões e debates indispensáveis.

É, exatamente, essa ideia que está presente no livro que aqui se apresenta. Ele testemunha as investigações, reflexões e propostas de um conjunto alargado de pesquisadores que se interessam por estas temáticas e já se impuseram o hábito de dialogar sobre diferentes objetos de análise, que podem ajudar a encontrar melhores soluções para a vida das pessoas, das comunidades profissionais e das sociedades. Percorrendo estudos que vão das políticas públicas à formação de profissionais e de reconhecimento e validação de saberes à produção e transformação de culturas, o livro é mais um desafio possível para construirmos um campo luso-brasileiro de investigação e debate sobre o trabalho, enquanto espaço e tempo transformador de pessoas e contextos de vida, a partir do olhar das Ciências da Educação e da Formação.

Luís Alcoforado

Elenita Ramos

Nívia Costa

Índice

Apresentação	i
<i>Luís Alcoforado</i>	
<i>Elenita Ramos</i>	
<i>Nivia Costa</i>	
1. A Construção da “Profissionalidade” dos Técnicos de Serviço Social no Serviço Público de Formação Profissional Português	1
<i>Helena Cristina Cruz</i>	
<i>Luís Alcoforado</i>	
<i>Cristina Pinto Albuquerque</i>	
2. As Ações, Estratégias, Políticas e Programas da Unesco para a Educação Profissional na Conjuntura Internacional da Globalização	21
<i>Darlan Marcelo Delgado</i>	
3. A Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica: O Contexto Brasileiro	41
<i>Tânia Barbosa Martins</i>	
4. Projeto Escola Zé Peão: 27 Anos Aprendendo com o Trabalho	53
<i>Eduardo Jorge Lopes da Silva</i>	
5. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Diálogos na Perspectiva da Cidadania	71
<i>Tânia Regina Dantas</i>	
6. A Educação para o Trabalho e para a Formação da Cidadania	89
<i>Maria das Graças Baracho</i>	
<i>Silvânia Francisca Dantas</i>	
<i>Vânia do Carmo Nobile</i>	
7. Políticas públicas de Educação e Formação de Jovens e Adultos nos Processos de Desdobramentos da Crise do Sistema Capitalista	103
<i>Maria Rutimar de Jesus Belizario</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Luís Alcoforado</i>	
8. Políticas de Qualificação Profissional Dirigidas aos Pobres? O Brasil como um Estudo de Caso	117
<i>Fátima Valéria Ferreira de Souza</i>	
9. Formação de Jovens e Adultos Para o Mundo Trabalho: Notas Sobre a Formulação do PROEJA	135
<i>Vânia do Carmo Nobile</i>	
<i>Dante Henrique Moura</i>	
10. Formação Continuada de Profissionais para EJA/PROEJA: Contextos do Mundo do Trabalho e Reafirmação da Cidadania	151
<i>José Mateus do Nascimento</i>	
<i>Maria Adilina Jeronimo Freire de Andrade</i>	
<i>Patrícia Carla de Macedo Chagas Faria</i>	

11. PROEJA e Escolarização: Dialogando com Egressos	167
<i>Edinólia Lima Portela</i> <i>Simone Valdete dos Santos</i>	
12. Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: O Programa Qualifica	185
<i>Angelina Macedo</i>	
13. A Educação para o Trabalho: O Ensino Rural no Estado Novo em Pernambuco – Brasil (1937-1945)	197
<i>Aline Cristina Pereira de Araújo Ramos</i> <i>Adriana Maria Paulo da Silva</i> <i>Sandra Roberta Vaz Lira Maranhão</i>	
14. Educação e Trabalho no século XXI: Formação Profissional e Tecnológica no Brasil Frente aos Desafios do Precariado	215
<i>Fernanda Ferreira Boschini</i> <i>Sueli Soares dos Santos Batista</i>	
15. Projetos de Vida Profissional de Jovens dos Setores Sociais Médios da Capital Mineira	225
<i>Christiane Pinheiro dos Reis Calil Avelar</i>	
16. Trajetórias Escolares das Mulheres Trabalhadoras com Baixa Escolaridade no Contexto Amazônico Paraense: A EJA como Caminho de Inclusão	243
<i>Joana d’Arc de Vasconcelos Neves</i> <i>Denise Trindade Gonçalves Sousa</i> <i>Alessandra Sampaio Cunha</i> <i>Nivia Maria Vieira Costa</i>	
17. “Mas e Quem Estuda e Trabalha?” A Reforma e a BNCC do Ensino Médio na Percepção de Jovens Brasileiros e no Contexto de Flexibilização de Direitos e das Relações de Trabalho	255
<i>Denise Maria Reis</i>	
18. Os Processos de Formação Docente para EJA: E na prática? Uma investigação em escolas da Região Metropolitana do Recife – Pernambuco/Brasil	275
<i>Cristiane Maria Monteiro Silva</i> <i>Márcia Regina Barbosa</i>	
19. Políticas de Construção de Currículos do Ceeteps	289
<i>Ioanete Belluci Pires de Almeida</i> <i>Gilson Rede</i>	
20. Educação e Formação Profissional: Analisando as Finalidades das Políticas Públicas Brasileiras no Quadro das Organizações Internacionais	309
<i>Lazara Alves Pinto</i> <i>Luís Alcoforado</i> <i>Márcia Regina Barbosa</i>	
21. A Linguagem Pedagógica dos Significados dos Deslocamentos dos Jovens: Produção de Culturas e Cidade Educadora	323
<i>Adriana Alves Fernandes da Costa</i> <i>Luís Alcoforado</i> <i>António M. Rochette Cordeiro</i>	

22. O Fórum EJA do Agreste Centro Norte/PE e a Formação de Professores para Transformação Social	339
<i>Maria Erivalda dos Santos Torres</i>	
<i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
23. EJA: Compartilhando o Passado, Lendo o Presente para Reescrever o Futuro	357
<i>Joelma Henrique de Oliveira Braga</i>	
<i>Gilvane Cândido Pereira Malaquias</i>	
24. As relações entre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a Resiliência e a Psicologia Positiva	373
<i>Rosana de Sousa Patané</i>	
25. Interações entre a Educação Social, a Juventude Conectada e o Afroempreendedorismo	389
<i>Odair Marques da Silva</i>	
<i>Denise Maria Reis</i>	
26. Descompasso da Política Nacional Brasileira de Expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação (2004-2009)	407
<i>Diane Andreia de Souza Fiala</i>	
<i>Luis Enrique Aguilar</i>	
27. Educação, Corpo e Cultura sem Fronteiras: Conexões Inovadoras América, África e Espanha em Comunidades de Museus e Universidade	423
<i>Maria Cecília de Paula Silva</i>	
28. Experiência com a Condução da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Estado do Maranhão-Brasil	445
<i>Marcia Tereza Campos Marques</i>	
<i>Maria de Lourdes Carvalho</i>	
<i>Dayana de Oliveira Dourado</i>	

1.

A Construção da “Profissionalidade” dos Técnicos de Serviço Social no Serviço Público de Formação Profissional Português

Helena Cristina Cruz¹

Luís Alcoforado²

Cristina Pinto Albuquerque³

Resumo

Vários países europeus começaram a instituir, na primeira década, da segunda metade do século XX, os seus sistemas de formação profissional (SFP), ligados ao mundo do trabalho, procurando responder às necessidades das suas economias e da urgência em aumentar os níveis de qualificação dos seus trabalhadores. Nas décadas de 60 e 70, as pessoas passaram a ver garantido, por lei, o seu direito à formação profissional (FP), ao longo de toda a sua vida ativa. Também em Portugal, a década de 60 assistiu às primeiras medidas políticas de criação de um SFP, ligado ao trabalho, estando previsto, desde a sua criação, a existência de Técnicos de Serviço Social (TSS), que deveriam contribuir para criar as condições necessárias para que todas as pessoas envolvidas pudessem frequentar com sucesso os diferentes percursos que lhes eram propostos. Neste trabalho, procura-se elaborar uma síntese da evolução do Sistema Público de Formação Profissional Português (SPFP), descrevendo como se configurou e evoluiu a profissionalidade dos TSS, ao longo do tempo, neste Sistema, na perspectiva dos próprios Técnicos.

Palavras-chave: Formação Profissional; Mercado de Emprego; Serviço Social; Construção da Profissionalidade.

The Construction of the “Professionality” of Social Service Technicians in the Portuguese Public Vocational Training Service

Abstract

Several European countries began to establish, in the first decade of the second half of the twentieth century, their labor-related vocational training systems (VTS), seeking to respond to the needs of their economies and the urgency to raise their workers’ skills levels. In the 1960s and 1970s, people were guaranteed by law their right to vocational training throughout their working lives. Also in Portugal, the 1960s saw the first political measures for the creation of a work-related VTS and, since their establishment, the existence of Social Work Technicians has been foreseen, which should contribute to creating the necessary conditions so that all the people involved could successfully attend the different routes proposed to them. In this paper, we try to elaborate a synthesis of the evolution of the Portuguese Public Vocational Training System, describing how the professionalism of the Social Work Assistants was configured and evolved over time in this System, from the perspective of the Technicians themselves.

Keywords: Vocational Training; Job market; Social service; Construct of professionalism

¹ Doutora em Ciências da Educação. Técnica Superior do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

² Doutor em Ciências da Educação. Professor da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

³ Doutora em Serviço Social. Professora da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Introdução

A necessidade de apoiar os indivíduos (jovens e adultos) com dificuldades económicas e sociais, que pretendem frequentar cursos de formação profissional (FP), mas cujas situações de desfavorecimento afetam as suas possibilidades de aprendizagem e as suas ambições de qualificação leva ao aparecimento do Serviço Social (SS), no Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), em 1966, na dependência do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, como uma modalidade específica de intervenção, criando-se, assim, no âmbito do Sistema Público de Formação Profissional, uma nova profissão, *Assistente Social*, com uma ação estratégica para o sucesso e aproveitamento dos Estagiários.

Posteriormente, após a criação, em 1979, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), organismo responsável pela execução das políticas públicas de FP, a prática profissional dos Técnicos de Serviço Social (TSS), pauta-se pela satisfação das necessidades das pessoas em formação e pela necessidade de contribuir para o desenvolvimento do potencial dos recursos humanos, a nível nacional, evoluindo a sua profissionalidade em conjunto com o novo entendimento da FP, que passou a constituir-se como um dos grandes mitos do final do século XX. Neste âmbito, a intervenção dos TSS, fazendo parte da equipa de apoio técnico e, enquanto membros das equipas de formação/técnico-pedagógicas do quadro da rede de Centros de Formação Profissional (CFP) do IEFP, assume uma importância determinante na prossecução dos objetivos do sistema, através da operacionalização de respostas eficazes às necessidades de qualificação dos ativos empregados ou em risco de desemprego, dos jovens à procura do primeiro emprego e dos ativos desempregados, principalmente dos que apresentam mais dificuldades de inserção profissional. A intervenção do SS, na FP, desde as suas origens, mantém uma relação direta com as finalidades atribuídas, pelo Governo, às políticas públicas de FP, as quais se repercutem nas suas funções e metodologias de trabalho.

O presente trabalho visa caracterizar a evolução do Sistema Público de Formação Profissional Português (SPFP) e o enquadramento dos TSS, no referido sistema, procurando compreender os fundamentos e a importância que atribuem à sua atividade. Pretende, igualmente, identificar as transformações da sua identidade profissional e a maneira como percebem a sua influência na construção e consolidação da sua profissionalidade, tendo em vista melhorar a sua intervenção profissional.

1. A Formação Profissional em Portugal

A origem de uma preocupação legislativa direcionada exclusivamente para a FP (Alcoforado, 2000; Cardim, 1999; Grilo, 1992), pode encontrar-se no Decreto-Lei (DL) 21 699, de 19 de setembro, de 1932, o qual criou transitoriamente o comissariado para o desemprego. Contudo, os resultados práticos desta medida foram nulos, sendo preciso esperar por 1962 e pelo DL 44 506, para que, no âmbito da Direção Geral do Trabalho e Corporações fosse criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FDMO). Com este serviço pretendia-se encontrar uma resposta para o "desemprego tecnológico" resultante das transformações da indústria portuguesa e subsidiar os trabalhadores desempregados, através de despedimentos coletivos.

No mesmo ano, através do DL 44 538, de 23 de agosto, foi criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA) incumbido da elevação do nível de qualificação profissional dos trabalhadores. Este DL reconhecia a importância da FP como um investimento e meio de promoção social dos trabalhadores, reconhecendo que, embora não se devesse substituir ao Sistema Educativo, permitisse o acesso a saberes fundamentais que, por razões diversas, não lhes haviam sido facultados anteriormente.

Como evidenciam Grilo (1992), Cardim (1999) e Vieira (2004), as ações de FP seguiam o método de formação profissional acelerada (FPA), com uma duração até seis meses, dando resposta às urgentes necessidades de mão-de-obra, às aspirações de promoção social dos trabalhadores e às qualificações requeridas pelo funcionamento do mercado de emprego. Segundo Alcoforado (2000), a FPA em Portugal, decalcava, dos métodos de produção industrial e conseqüente divisão do trabalho, toda a sua lógica formativa, recrutando os Monitores⁴ no meio empresarial. O período de formação era considerado um estágio que permitia aos Estagiários, após cumprirem com êxito um conjunto de exercícios compostos por fases, operações e tarefas organizadas em progressão única, entrarem no mercado de emprego com a preparação adequada. Os programas, no entanto, integravam sempre um conjunto de conhecimentos teóricos considerados necessários, quer à compreensão e execução dos exercícios práticos, quer ao desempenho semiautónomo da atividade profissional futura.

Em 1966, através do DL 47 254, de 10 de outubro, o IFPA passou a depender do FDMO, reconhecendo-se a necessidade de ligar as respostas que eram disponibilizadas pela FP às características do mercado de emprego. Na prática, entregava-se à mesma entidade a responsabilidade da gestão das ofertas de emprego, que traduziam as

⁴ A Formação Profissional Acelerada era ministrada por formadores recrutados no meio empresarial que, à época, eram designados por Monitores.

necessidades das empresas e a obrigatoriedade de encontrar respostas para os desempregados que procuravam emprego. Já antes, em 1962, o Governo, através da Portaria nº 19 432, de 11 de outubro, publica o Regulamento Geral do IFPA, cuja principal novidade consistia em envolver os parceiros sociais nos atos de gestão mais importantes e decisivos. Depois, em 1965, através do DL 46 173, de 23 de janeiro, é criado o Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM), destinado à preparação dos Monitores (através de cursos com a duração de dois meses) em serviço nos Centros de FPA. Na direta dependência do FDMO, surgiu, igualmente em 1965, através do DL 46 731, de 9 de dezembro, o Serviço Nacional de Emprego (SNE). A criação deste Serviço, como menciona Moura (1991) tornou-se essencial, devido à necessidade de encontrar uma entidade única que contribuísse para um ajustamento da procura de emprego à oferta, através da Colocação e da Informação e Orientação Profissionais.

A natural integração do SNE no FDMO reforçou a articulação entre o emprego e a formação profissional. A necessidade de coordenação e centralização dos serviços de FP existentes determinou a criação, em 1968, do Serviço de Formação Profissional (SFP), pelo DL 48 275/68 de 14 de março, dependente da Direção Geral do Trabalho, através do FDMO, que passou a integrar todas as estruturas orgânicas com responsabilidades neste domínio (Félix, 1991).

Apesar deste conjunto de iniciativas relacionadas com a FP, quando já em pleno regime democrático, uma missão da UNESCO chegou a Portugal para estudar a educação portuguesa, encontrou um subsistema de FP com a consciência de estar a disponibilizar respostas já ultrapassadas pela realidade, quase completamente estatais, pouco eficazes, excessivamente enredadas por uma burocracia central sufocante e demasiado onerosas para os resultados conseguidos (UNESCO, 1975).

Procurando enfrentar este recorrente problema, o novo poder promove uma alteração estrutural significativa, com a criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), através do DL 519-A2 de 29 de dezembro de 1979, sob a tutela do Ministério do Emprego e Segurança Social. Como afirmam Grilo (1992) e Alcoforado (2000), com a criação deste instituto pretendia-se encontrar uma solução integrada para a gestão e execução das políticas públicas de emprego e FP.

A regulamentação desta lei, com a conseqüente criação de uma orgânica própria, apenas decorreu em 20 de maio de 1982 (DL 193/82 de 20 de maio). De acordo com Grilo (1992), este Instituto veio substituir o FDMO e as Direções Gerais do Emprego e da Promoção do Emprego, tendo visto aprovado o seu Estatuto através do DL 247/85, de 12 de julho, que institui a gestão tripartida, com representação dos parceiros sociais e

adota uma estrutura extremamente desconcentrada, reforçando as atribuições das estruturas regionais.

Com a criação do IEFP, foi possível evoluir das modalidades de formação meramente qualificantes, como a Formação Profissional Acelerada, Qualificação Inicial e Profissional, para as modalidades de dupla certificação, escolar e profissional, tais como o Sistema Aprendizagem em Alternância, a Educação e Formação de Jovens, a Educação e Formação de Adultos, que contribuem para a elevação dos níveis educacionais da população portuguesa, para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, e para a produção de mais e novas competências, de forma a dar resposta às exigências da economia, primeiramente marcada pela terciarização e posteriormente pela internacionalização e globalização, bem como às novas políticas públicas de emprego e FP e às características dos diferentes públicos-alvo da sua intervenção (cf. quadro 1).

Quadro 1: IEFP – Modalidades de Formação

Modalidade	Público	Objetivo	Duração
Sistema de Aprendizagem em Alternância 1984 (Criação) 2014 (Revisão)	<ul style="list-style-type: none"> Jovens até aos 25 anos; Abandono precoce da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Alternativa ao sistema formal de ensino; Equivalência ao 2º, e 3º ciclos e posteriormente ao secundário; Qualificação profissional nível 1, 2 e posteriormente 4. 	<p>Entre 970 e 4.500 horas (Nível 1 e 2)</p> <p>Entre 2.800 e 3.700 horas (Nível 4)</p>
Qualificação Inicial e Profissional 1991-2004	<ul style="list-style-type: none"> Jovens e adultos, com escolaridade obrigatória; Não qualificados ou sem qualificação adequada ao mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Promoção das condições de empregabilidade; Promoção da transição para a vida ativa; Qualificação profissional nível 2 e 4. 	Entre 1.340 e 1.950 horas
Formação Social e Profissional 2001	<ul style="list-style-type: none"> Ativos, a partir dos 15 anos; Sem escolaridade obrigatória; Públicos desfavorecidos com integração social e profissional dificultada. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento competências pessoais, relacionais, técnicas e académicas; Promoção da inserção socio-profissional; Incentivo à progressão escolar. 	Entre 770 e 2.270 horas
Cursos de Especialização Tecnológica 2000	<ul style="list-style-type: none"> Jovens com 12º ano incompleto; Titulares de uma qualificação nível 3; Detentores curso FP dupla certificação de nível 4. 	<ul style="list-style-type: none"> Promoção de percursos formativos que integrem objetivos de qualificação e inserção profissionais; Permissão prosseguimento de estudos; Diploma Especialização Tecnológica; Qualificação profissional nível 5. 	<p>Entre 2.200 e 1.880 horas (2000)</p> <p>Entre 1.200 e 1.560 horas (2006)</p>

Modalidade	Público	Objetivo	Duração
Educação Formação de Adultos Nível Básico 2000 Nível Secundário 2007	<ul style="list-style-type: none"> Adultos sem qualificação profissional; Sem 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico, ou ensino secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> Redução do défice de qualificações e de certificação; Promoção das condições de empregabilidade; Equivalência ao 1º, 2º, e 3º ciclos e posteriormente ao secundário; Qualificação profissional nível 1, 2 e posteriormente 4. 	<p>Entre 385 e 3.080 horas (2000)</p> <p>Entre 790 e 2.390 horas (2011) Nível Básico</p> <p>Entre 1.575 e 2.045 horas (2011) Nível Secundário</p>
Educação Formação de Jovens Nível Básico – 2002 Nível Secundário – 2004	<ul style="list-style-type: none"> Jovens até aos 23 anos; Abandono/risco de abandono precoce da escola; Sem 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico, ou ensino secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> Redução do défice de qualificações e de certificação; Promoção das condições de empregabilidade; Equivalência ao 1º, 2º, e 3º ciclos, e posteriormente ao secundário; Qualificação profissional nível 1, 2 e posteriormente 4. 	<p>Entre 700 e 2.270 horas (2000)</p> <p>Entre 1.125 e 2.109 horas (2004) Nível Básico</p> <p>Entre 1.155 e 2.276 horas (2004) Nível Secundário</p>
Formação em Competências Básicas 2011	<ul style="list-style-type: none"> Adultos que não tenham frequentado o 1º ciclo do ensino básico 	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição de competências de leitura, escrita, cálculo e TIC's; Integração em cursos EFA ou processos RVCC 	Entre 150 e 300 horas
Formação Modular Certificada 2011	<ul style="list-style-type: none"> Jovens e adultos desempregados (subsidiados); Entre o 4º e o 6º ano, ou com 6º mas sem completar 9º ano de escolaridade. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento regular e eficaz do desempregado; Promoção do seu rápido regresso à vida ativa. 	Módulos 25-50 horas Percursos 25-600 horas
Vida Ativa – Emprego Qualificado 2013	<ul style="list-style-type: none"> Jovens e adultos desempregados; Sem o 6º ou 9º ano de escolaridade ou que não possuam uma qualificação ajustada ao mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequação da formação às necessidades do mercado de trabalho; Valorização competências adquiridas em diferentes contextos; Capacitação competências profissionais, sociais e empreendedoras; 	Módulos 25-50 horas Percursos 25-300 horas
Vida Ativa–Qualifica + 2017	<ul style="list-style-type: none"> Adultos desempregados com habilitações escolares iguais ou superiores ao 4º ano e inferiores ao 9º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> Obtenção de um nível de qualificação ou uma equivalência escolar. 	Percursos Formativos Tipificados
Vida Ativa – Jovem 2015	<ul style="list-style-type: none"> Jovens ente os 18 e 29 anos, desempregados. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento das competências pessoais, profissionais e relacionais; Promoção da transição para o mercado de trabalho. 	Percursos Formativos Tipificados

Fonte: Adaptado de IIEFP (2004a); IIEFP (2011); IIEFP (2013); IIEFP (2015); IIEFP (2017); POEFDS (2001).

2. O Serviço Social na Formação Profissional em Portugal - Trajetórias e Identidades

Os sentidos atribuídos à identidade profissional do SS encontram-se relacionados, através da conceção que o técnico tem do seu universo pessoal, social e profissional, assim como, da Instituição onde está inserido e, ainda, do seu contexto social e histórico, de acordo com a sua forma pessoal de leitura (Santos, 2008). A identidade profissional destes técnicos não é, portanto, evidente, unidirecional, estática e com delimitações explícitas (Amaro, 2009).

Para Gentilli (1997), a identidade profissional dos TSS é problematizada como um processo dinâmico que se verifica quer nos pressupostos relacionados com as competências e as habilidades relativas ao exercício profissional (o que fazem), como nos elementos sociopolíticos que contextualizam as práticas (o que são), quer ainda nos sentimentos subjetivos inerentes à prática profissional (como se sentem).

Como reforça Granja (2008), as formas identitárias surgem da dinâmica contínua dos TSS, das suas interações concretas, relacionais, fluidas e incertas, dependentes de diversas variáveis e situações de causa e efeito que interagem mutuamente. Estes técnicos têm como tarefa avaliar, selecionar entre a diversidade de referências, muitas vezes contraditórias, que têm origens distintas e conflituais, os elementos que adquirem efetivamente lógica para si e dão sentido à sua ação profissional e, conseqüentemente, à sua forma identitária.

O conceito de "capa" de Kaufmann (2004) é um conceito rico para a explicação e compreensão do fenómeno identitário profissional. A identidade é, neste caso, uma cobertura que fornece aos TSS uma evidência de si e lhes permite segurança para agir, assumir a atividade profissional esperada e responsabilizar-se por ela e pelos seus resultados. Corresponde a carateres, disposições, comportamentos, linguagens, formas de interpretação dos problemas e articulação das formas de fazer no seu quotidiano profissional, para construir as respostas que estes técnicos utilizam para dar visibilidade à sua especificidade profissional, garantindo o suporte e segurança necessários e a energia individual para o agir profissional.

Deste modo, as representações identitárias dos TSS estão em permanente alteração, apesar de terem que assegurar estabilidade, coerência e unidade de forma a possibilitar a ação. Estas transformam-se sucessivamente, são dinâmicas e avaliativas, na medida em que os técnicos constroem uma avaliação das suas formas identitárias anteriores, e quando perspetivam a ação, utilizam aquelas que consideram mais favoráveis, de acordo com os seus objetivos e projetos futuros. Uma forma identitária que,

num dado momento, conferia sentido à ação, pode deixar de ter sentido, devido à alteração dos saberes que a suportam ou à mudança dos contextos da ação, o que impele a alterar e repensar os contornos da identificação. Assim, nunca está totalmente definida, o que obriga o técnico a um trabalho de constante reflexão sobre si mesmo, no sentido de incluir os reportórios desta memória social a construir-se e reconstruir-se, permanentemente, de acordo com os novos dados que vão surgindo inevitavelmente. Embora caracterizadas pelo instável e provisório, as formas identitárias dependem da aptidão, da necessidade de agir e do sentido que os técnicos necessitam para intervir na situação (Granja, 2008).

A pluralidade identitária, estando presente em todas as profissões, tende a manifestar-se particularmente numa área como o SS, uma vez que está em causa um agir multifacetado, numa multiplicidade de contextos sociais e institucionais (Amaro, 2009).

É de salientar que, o recurso ao conhecimento teórico atribui intenção e sentido à ação enquanto componente identitária e gera a energia necessária para o agir sem interferência de preconceitos. Permite, ainda, aos TSS, dialogar com as suas ideias de senso comum, sem as confundir com a realidade, como sugere Morin (1999) a propósito da construção da lucidez necessária para os saberes complexos como o saber de ação. O acesso ao conhecimento abstrato e a todos os saberes disponíveis que garantem inteligência prática permitem, sem dúvida, agir com maior segurança, enfrentar os constrangimentos da ação e, no caso do SS, prevenir a ação, porque as pessoas não podem ser submetidas a processos de ensaio e erro, ou mesmo à ocorrência de erros graves que possam comprometer os processos individuais e coletivos de vida.

Todo este esforço, por parte dos TSS, para a construção das diferentes formas identitárias, realiza-se, segundo Dubar (1997), em estreita interação com os outros TSS, que estão inseridos na mesma instituição, dando, assim, origem à identidade coletiva deste grupo profissional, do IEF, IP, a qual implica saberes partilhados e habilidades comuns (Autès, 2003). Como reitera Amaro (2009) a identidade profissional coletiva dos TSS do IEF, IP, é o conjunto de características comuns que reúnem, encerram e geram sentimentos de pertença e permitem a distinção entre os elementos desse conjunto e os que se distinguem dele.

Com efeito, a intervenção no âmbito da FP é um espaço contraditório e complexo, onde a realidade se revela e onde os problemas se expressam. É a partir desta situação, que os TSS identificam os acontecimentos, contextos, políticas, relações de força, públicos, etc., o que lhes permite saber onde e como atuar, através de uma base sólida de conhecimentos.

Para o estudo da construção da profissionalidade dos TSS, no SPFP Português, recorreremos aos relatos biográficos profissionais, que consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida (ou parte dele, neste caso profissional), com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos, em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (colegas, chefias) e de sistemas (família, escola, emprego). A natureza dos dados (auto) biográficos confirma o objeto central da investigação qualitativa: a racionalidade dos indivíduos, o sentido que conferem às suas ações e experiências de vida e as estratégias individuais que desenvolvem em função das interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos ou implicados (Bertaux & Thompson, 2007).

Nos relatos biográficos, o que é apreendido não é a subjetividade, mas sim, através da subjetividade, certos aspetos da realidade social. Não se trata de recolher uma narrativa, mas de multiplicar os relatos de maneira a recolher os acontecimentos sociais, o seu sentido e o seu impacto sobre os indivíduos. Os relatos biográficos visam não somente transcrever a vivência individual do informante, mas exprimir os modelos culturais do seu grupo, através do conhecimento que ele tem deles (ou a imagem que deles entende dar), portanto, para lá da idiosincrasia, espera-se atingir a sociedade de que o indivíduo faz parte (Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1999).

A investigação de realidades sociais consiste na forma como estas são compreendidas, vivenciadas e produzidas pelos próprios técnicos, neste caso concreto pelos TSS, no contexto da FP, com o objetivo de passar do relato descritivo de atitudes, gestos, manifestações, etc., à sua compreensão e interpretação, no contexto em que tudo isso sucede. Esta abordagem afigura-se interessante, particularmente, pelos significados que os TSS conferem às ações em que se envolvem (Amado, 2014). Esta metodologia forneceu-nos informação que as outras técnicas de pesquisa utilizadas não proporcionam, na medida em que conduziu as inquiridas a uma reflexão sobre a sua própria experiência profissional, permitindo-lhes ter uma participação ativa no processo de investigação, transmitindo informações/opiniões que os outros métodos não permitem verbalizar. Para o efeito, contámos com a participação de quatro TSS cuja atividade profissional foi exercida nos seguintes períodos: o primeiro, entre 1966 - 1978, ou seja, durante a vigência do FDMO, e conseqüentemente da FPA (P1); o segundo, entre 1979 - 1998, isto é, após a criação do IEFP (P1 e P2); e o terceiro, a partir de 1999, data em que foram recrutadas as últimas TSS para os quadros de pessoal do IEFP (P3 e P4), de forma a proporcionar-nos o

conhecimento das mudanças estruturais ocorridas no SPFP Português e compreender não só as funções atribuídas aos TSS no IIEFP, I.P., mas sobretudo a forma como as mesmas se consubstanciam em diferentes perfis identitários em articulação com os contextos, as políticas, os objetivos, os normativos, os públicos e as problemáticas, ou seja permitindo uma abordagem diacrónica da intervenção desta valência técnica, no âmbito da FP.

A primeira participante (P1) tem, atualmente, 73 anos e encontra-se reformada desde 2002. Esta iniciou funções, como Assistente Social (AS), em 1968, no SNE, e a partir de 1972, foi colocada, também como AS, num Centro de FPA. Com a extinção do FDMO, foi integrada no IIEFP, num Centro de Formação Profissional (CFP), a exercer funções de SS, onde permaneceu até 2001, data em que se reformou. A segunda participante (P2) tem 52 anos e integrou os quadros do IIEFP, num CFP, em 1991, como Técnica Superior (TS), onde exerceu funções de SS, até 1998. A terceira participante (P3) tem 49 anos e iniciou a sua carreira no IIEFP, em 1999, como TS, num CFP, onde desempenhou funções de SS, até 2013. A quarta participante (P4) tem 43 anos e integrou os quadros do IIEFP, também em 1999, como TS, a exercer funções de SS, num CFP, onde permanece até ao momento.

Desde o início da FP em Portugal, ainda em novembro de 1966, foi previsto no IFPA, mais propriamente no âmbito das profissões previstas para o primeiro Centro de FPA, em Lisboa, o envolvimento do SS:

O Serviço Social é uma atividade organizada, com o objetivo de ajudar a adaptação recíproca dos indivíduos e do meio social, isto é conduzir a um melhor funcionamento dos indivíduos sós ou em grupos, através de métodos e técnicas destinados a permitirem que os indivíduos, os grupos e as coletividades enfrentem as suas carências, resolvam os problemas resultantes do ajustamento a uma sociedade em evolução e melhorem, graças a uma ação cooperativa, as suas condições socioeconómicas. O Serviço Social prossegue os objetivos a que se propõe, assegurando uma tripla função: restaurar capacidades enfraquecidas; promover recursos individuais e sociais; e prevenir a disfunção social. (FDMO, 1969, p. 1).

A caracterização da intervenção do SS, entre 1968 e 1975 (cf. quadro 2) sistematizada a partir do relato biográfico da TSS que vivenciou este primeiro período (P1), permite inferir que a integração/acolhimento dos estagiários; o seu acompanhamento, ao longo do processo formativo; a ocupação dos seus tempos livres e a valorização dos mesmos, através da dinamização de atividades socioculturais; e a colaboração na criação e apoio ao funcionamento das instalações sociais dos Centros se afiguram, desde o início do SFP, como os vetores fundamentais da intervenção dos TSS em funções nos Centros FPA. Constata-se, no entanto, que a reintegração socioprofissional do estagiário no final da formação, apesar de preconizada, não é desempenhada pelo SS. As restantes atividades vão ao encontro das funções previstas (FDMO, 1972; FDMO, 1973), verificando-se, contudo, diferença na forma como são executadas, fruto do

contexto e das dinâmicas institucionais, sobretudo no que se refere à integração/ /acolhimento e acompanhamento dos estagiários.

Quadro 2: Serviço Social dos Centros F.P.A. – Atividades e Identidades S.F.P. – 1968 a 1975

Atividades	Perfis Identitários
Integração/Acolhimento dos Estagiários que tem como objetivo a transmissão das informações necessárias à nova situação do Estagiário, como as condições sociais de frequência da formação, instalações e normas disciplinares do Centro, contrato com o Estado e a resolução de problemas que impeçam ou dificultem a integração no Centro e na formação.	Perfil Assistencial e Integrador
Acompanhamento de Estagiários , o que pressupõe uma ajuda direta junto destes, a fim de: <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os Estagiários com problemas sociais que impedem o sucesso da formação, tentando mobilizar recursos dos próprios, do Centro, da Comunidade e Institucionais. • Resolver conflitos do grupo, dos membros entre si, dos membros com o Centro ou com algum dos seus serviços, fazendo reuniões de grupo com os formandos, na generalidade dos casos, com os representantes das secções, (delegados de 	Perfil Facilitador
Organização dos Tempos Livres dos Estagiários: <ul style="list-style-type: none"> • Organização de atividades desportivas (torneios de futebol, damas, xadrez, ping-pong, matraquilhos). • Programação de atividades culturais (constituição de comissões de funcionamento da sala de convívio, dormitório, cantina). • Debates sobre diferentes temáticas (Educação para a Saúde, Educação Sexual, Segurança Social, Legislação Laboral, Ambiente, etc.). • Comemoração de datas festivas como o Natal. • Promoção de visitas de estudo. 	Perfil Educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Criação e apoio ao funcionamento de instalações sociais (sala de convívio, biblioteca, campo de jogos, cantina e camaratas/alojamentos). 	Perfil Facilitador

Fonte: Elaboração própria.

Podemos, portanto, constatar que, no âmbito da FPA, o SS assume, predominantemente, uma identidade assistencial. Esta inclui práticas com perfis integrador, cuja finalidade se prende com a adaptação dos estagiários ao contexto formativo; facilitador que contribui para a resolução dos seus problemas e para a humanização das instalações sociais do Centro; e educativo, que se traduz na valorização integral dos estagiários, recorrendo ao Serviço Social de Caso e de Grupo, como metodologias dominantes de intervenção.

Denota-se, deste modo, uma preocupação em adaptar os seus métodos e técnicas, que se reflete na evolução das competências dos TSS, com o intuito de criar um espaço de atuação profissional que criasse a sua identidade e permitisse construir uma profissionalidade, a partir da qual se articula o conhecimento com o saber fazer. Desde

então, a profissão adquire um novo significado, contribuindo assim para uma dinâmica profissional que a conduz a um processo de construção e reconstrução.

Na sequência da criação da nova entidade pública para a execução das políticas de emprego e formação profissional, o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), em 1979, a respetiva Lei Orgânica (DL 247/85 de 12 de julho), prevê e esclarece a existência do SS, atribuindo-lhe, na alínea j) do nº 1 do seu Artigo 36º, a função de preparar e propor medidas relacionadas com a problemática social dos candidatos a Emprego e dos Estagiários de FP. Reafirma-se, assim, que os CFP devem integrar TSS.

Neste contexto, os TSS elaboram uma proposta, procurando clarificar a competência do SS da FP, que colocam à consideração das estruturas dirigentes do IEFP, a 11 de junho de 1986 (IEFP, 1986a), a qual vem a ser aprovada, por despacho da Comissão Executiva de 16 de julho (IEFP, 1986b). Por outro lado, em fevereiro de 1990, é publicado o Regulamento da Equipa de Formação (IEFP, 1990), o qual faz referência, pela primeira vez, à participação dos TSS, no recrutamento dos Formandos.

O quadro 3 sistematiza as atividades descritas, nos relatos biográficos das TSS que exerceram a sua atividade nos CFP, neste segundo período, bem como os perfis identitários que foram assumindo, a partir desta data (P1 e P2):

Quadro 3: Serviço Social nos Centros de F.P. - Atividades e Identidades IEFP - A partir de 1986

Atividades	Perfis Identitários
<p>Seleção/Recrutamento dos Formandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar na 2ª fase de Orientação Profissional - a fim de facultar à equipa de formação os aspetos relevantes da situação social do candidato e da sua perspetiva face ao processo de orientação em curso, através da realização de entrevistas no âmbito psicossocial e participação na reunião final de seleção. • Acolhimento dos Estagiários - Este envolve uma sessão informativa sobre: Estatuto do Estagiário (direitos e deveres). Contrato do Estagiário (formalização dos direitos e deveres). Instalações e normas disciplinares do Centro - Regulamento. Equipamento social da zona em que se insere o Centro. 	<p>Perfil Técnico e Funcionalizado</p> <p>Perfil Participativo e Promotor dos Direitos Sociais</p>
<p>Integração dos Formandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematização da informação transmitida anteriormente. • Recolha da documentação para atribuição dos apoios sociais e elaboração do contrato de formação. 	<p>Perfil Integrador</p>

Atividades	Perfis Identitários
<p>Acompanhamento dos Formandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de reuniões mensais de acompanhamento pela Equipa de Formação, que permitem aprofundar o acompanhamento sistemático da formação. • Acompanhamento dos formandos efetuado quer em atendimento individual, quer em grupo, por reporte dos formadores, quer por iniciativa do formando, ou por iniciativa técnica, pela análise de atitudes e comportamentos que possam vir a ter ou tenham incidência na motivação, integração ou aproveitamento do formando. • Promoção de reuniões com os representantes legais dos aprendizes menores, tendo em vista a ligação da família (do aprendiz) ao Centro e à Formação. • Facilitar o acesso a recursos para a resolução de situações que se apresentem ao Estagiário, o qual devido à sua estadia no centro, não tem, por si só, condições para resolver. • Inculcar e fazer manter uma disciplina de comportamento que concorre para o estabelecimento do espírito de grupo e para a valorização social. 	<p>Perfil Técnico e Funcionalizado</p> <p>Perfil de Acompanhamento</p>
<p>Dinamização de atividades Socioculturais - Tendo em vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a cultura geral do formando nos aspetos cívico, intelectual e físico, estimulando a criatividade, o espírito de iniciativa e a participação, através da realização de trabalhos de grupo ou individuais, tais como: desenvolvimento de temas (Higiene e Segurança no Trabalho, Planeamento Familiar, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Prevenção de Incêndios, Alimentação Saudável, Toxicod dependência, Alcoolismo, etc.); comemoração de datas festivas como Natal, Páscoa e S. Martinho; promoção do torneio de futebol e de visitas de estudo. 	<p>Perfil Desenvolvimentista</p>
<p>Criação e apoio ao funcionamento de instalações sociais (biblioteca, sala de convívio, campo de jogos, refeitório, etc.).</p>	<p>Perfil Facilitador</p>

Fonte: Elaboração própria.

Comparando a intervenção do SS, nos Centros de FP, prevista a partir de 1986, com o quadro 3, constata-se que a principal diferença incide não nas funções, mas no modo como são desempenhadas, fruto da simbiose entre os documentos norteadores da intervenção dos TSS e a sua própria capacidade e iniciativa para atuar junto do seu público-alvo.

Pela intervenção do SS retratada, é possível constatar que, a partir de 1986, embora as singularidades das práticas profissionais anteriormente desenvolvidas se mantenham, nomeadamente o perfil integrador e facilitador, emergem novas identidades profissionais. Ou seja, a prática dos TSS, na FP, passa a estar associada à clarificação e concretização dos direitos dos Formandos, assumindo uma identidade participativa e promotora dos direitos sociais, mas, em simultâneo, técnica e funcionalizada. Ao longo do processo formativo, os TSS adotam um papel facilitador e de acompanhamento dos Formandos, assumindo uma configuração mais crítica, procurando desvendar adequadamente as tramas conjunturais e as forças sociais em presença. No âmbito da dinamização das

atividades socioculturais, os TSS adquirem um papel não só de promoção da cidadania social, mas também desenvolvimentista, de agente de mudança e regulador do bem-estar.

Pode-se, portanto, considerar que a profissionalidade do SS, no IIEFP, não é estática vai-se construindo e reconstruindo, de acordo com as influências produzidas pela inovação endógena e exógena, em sintonia com o significado que o TSS, a instituição e o respetivo setor de atividade onde este se integra, atribuem à sua ação profissional, bem como às opções teóricas em que o mesmo se baseia, para definir uma estratégia de intervenção social e institucional, afigurando-se como alicerce, a partir do qual se vai validando institucionalmente o seu desempenho.

Através de uma atitude proposicional de funções, a valência de SS elabora nova proposta de atuação, cuja aprovação, pela estrutura dirigente do IIEFP, deu origem à publicação da Circular Normativa (CN) 28/2004, em 16 de abril (IEFP, 2004b), que instituiu o *Manual de Intervenção Técnica do Serviço Social na Formação Profissional* (IEFP, 2004c), atualmente em vigor, conquistando, assim, a formalização das funções dos TSS nos CFP.

Considerando a ausência de renovação do Quadro Técnico de SS dos CFP, as vagas por preencher e o desajustamento do número de TSS, face ao número de Formandos, a referida CN integra a possibilidade de contratação, em regime de prestação de serviços, de TSS, de forma a garantir o funcionamento desta valência técnica, nos referidos Centros. Em março e maio de 2009, são publicadas as Orientações Técnicas 1/2009 (IEFP, 2009a) e 2/2009 (IEFP, 2009b), respetivamente, que vieram atualizar/complementar o conteúdo da CN 28/2004.

Os relatos biográficos das TSS que aceitaram colaborar connosco nesta investigação (P3 e P4) refletem as atividades desenvolvidas no âmbito dos referidos normativos e que se encontram sistematizadas no quadro 4.

Quadro 4: Serviço Social nos Centros de F.P. – Atividades e Identidades IIEFP – A partir de 2004

Atividades	Perfis Identitários
Acolhimento 1/ Recrutamento dos Formandos <ul style="list-style-type: none">• Informação sobre as condições de frequência da formação, designadamente sobre os direitos e deveres dos formandos, recursos sociais do Centro e do meio envolvente.• Diagnóstico socioeconómico dos candidatos, através da realização de entrevistas individuais.• Participação na reunião final de seleção, fornecendo à Equipa informação relevante sobre a situação social e económica do candidato, das suas condições para integrar a ação e respetiva avaliação do processo.	Perfil Participativo e Promotor dos Direitos Sociais Perfil Técnico e Funcionalizado

Atividades	Perfis Identitários
<p>Acolhimento 2/ Integração dos Formandos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o acolhimento dos formandos no Centro e na ação de formação, garantindo a informação sobre os seus direitos e deveres. • Apoio Social aos Candidatos no acesso à formação. • Prestar o apoio social necessário à integração do Formando, colaborando na resolução das situações/problema, através da mobilização de recursos internos e externos ao Centro e do trabalho em rede com outras instituições de suporte social. • Colaborar no processo de admissão dos formandos e na organização dos Dossiers Técnico-pedagógicos, designadamente, no que respeita aos apoios sociais. • Assegurar a atribuição dos apoios sociais aos formandos, elaborando as propostas e emitindo os pareceres necessários, nos termos dos normativos em vigor. 	<p>Perfil Integrador</p> <p>Perfil Facilitador</p> <p>Perfil Técnico e Funcionalizado</p> <p>Perfil Participativo e Promotor dos Direitos Sociais</p>
<p>Acompanhamento dos Formandos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o apoio social, psicossocial e sociofamiliar aos formandos, em intervenções diretas e/ou em rede, contribuindo para a sua capacidade de iniciativa e participação na resolução da sua situação/problema. • Promover e facilitar a articulação entre o Candidato/Formando, o IIEFP e a rede de suporte social, assegurando o desenvolvimento de uma intervenção social integrada. • Promover a articulação com a família e/ou instituições que intervenham no acompanhamento do Formando. • Participar na atividade das Equipas Formativas, colaborando no diagnóstico social dos formandos, na definição de estratégias e metodologias pedagógicas de suporte ao desenvolvimento do processo formativo, contribuindo para a manutenção e aproveitamento dos formandos na formação. • Promover a gestão e aplicação dos normativos e regulamentos em função das situações/problema de natureza pessoal, social ou organizacional dos formandos. 	<p>Perfil Capacitador</p> <p>Perfil de Acompanhamento</p> <p>Perfil Técnico e Funcionalizado</p>
<p>Coordenação/Promoção de Atividades de Formação Complementar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar no desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos formandos no âmbito da Formação para a Cidadania. • Dinamizar atividades de formação complementar, promovendo projetos e/ou atividades sociais, culturais, desportivas e de lazer, de acordo com os interesses/motivações e necessidades dos formandos. 	<p>Perfil Capacitador</p>

Fonte: Elaboração própria.

Tendo por base as funções preconizadas nos Normativos publicados, em 2004 e 2009, referentes à intervenção do SS na FP, constatamos que, as mesmas se tornaram mais abrangentes. Verifica-se, contudo, que algumas delas, como a participação e colaboração do SS na planificação anual da atividade dos Centros, na avaliação da atividade formativa; a promoção e divulgação dos programas e medidas de formação junto dos parceiros e comunidade local; a promoção de estratégias de reforço de representação dos CFP; o contributo para impulsionar a rede social local no âmbito do desenvolvimento de programas especiais de formação, para a inserção de grupos socialmente mais desfavore-

cidos; bem como a (re) integração socioprofissional dos Formandos, embora previstas, não se encontram refletidas em nenhum dos relatos biográficos das TSS, de onde se conclui que não são realizadas na prática, muito provavelmente por falta de disponibilidade.

Por outro lado, começa a constatar-se uma clara intensão do IIEFP, IP. em afetar, aos TSS, em regime de prestação de serviços, um conjunto de tarefas, nomeadamente, de carácter burocrático, que não se integram no âmbito das suas funções.

Com efeito, as atividades que os TSS têm vindo a desempenhar, até ao momento, como o recrutamento, o acolhimento e a integração dos Formandos; o acompanhamento ao longo do processo formativo; e a coordenação/promoção de atividades de formação complementar, permanecem as de maior relevância e inalteradas, ao longo do tempo.

No entanto, como podemos concluir, através do quadro 4, houve da parte destes técnicos, a capacidade de adaptar o modo de as executar a diferentes contextos e a públicos, cada vez mais heterogéneos e aleatórios, dando lugar a perfis identitários distintos. Neste terceiro período, a partir de 2004 e, sobretudo, no âmbito do acompanhamento social, psicossocial e sociofamiliar, os TSS dos CFP, ao procurarem contribuir para que o formando se situe e participe na procura da resolução da sua própria situação/problema de inserção e adaptação social, que afeta o seu aproveitamento na formação e, promovendo a sua inclusão de modo a desenvolver a sua própria capacidade de comunicação, de iniciativa e de participação, enquanto indivíduo integrado em grupo, preparando-o para aceitar e enfrentar as novas orientações económicas, sociais e tecnológicas, designadamente a gestão do “não trabalho”, revelam uma atitude de acompanhamento, de ativação e de capacitação dos Formandos, conquistando, portanto, uma identidade capacitadora. Para o efeito, os TSS recorrem à gestão de caso e à mediação social e atuam numa perspetiva de intervenção sistémica, procurando promover e facilitar a articulação entre o indivíduo, o IIEFP e a rede de suporte social, designadamente, no âmbito da Segurança Social, da Saúde e da justiça.

Deste modo, contribuindo para o sucesso da formação, os TSS foram conquistando, como afirma Albuquerque (2010), uma legitimidade, associada a uma perspetiva política e institucional, de compensação das falhas do social. A sua identidade e profissionalidade foram-se desenvolvendo numa geometria variável que integrou, para além de um conjunto de competências mais facilmente determináveis, a capacidade de interpretação e adequação pertinente aos contextos, incluindo a importância de um “como fazer” e “porquê fazer” tanto como a de “saber fazer” (Santos, 2008).

Conclusões

A FP ministrada pelo IIEFP, ao longo do tempo, procurou estar sempre articulada com a dimensão da integração no mercado de trabalho, respondendo às exigências das diferentes sociedades, garantindo o emprego, a mobilidade social e profissional e o desenvolvimento económico, através da implementação de uma diversidade de modalidades formativas.

A concretização dos objetivos deste serviço, nomeadamente no que respeita ao acolhimento e integração dos públicos do IIEFP, particularmente os mais desfavorecidos ou com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, bem como o apoio social e o acompanhamento dos Formandos, cujas problemáticas associadas à situação de desemprego faziam apelo a intervenções mais especializadas levou ao aparecimento do SS como uma modalidade específica de intervenção, assim como à valorização das suas funções, no âmbito da FP, tais como o recrutamento, o acolhimento e a integração dos Formandos; o seu acompanhamento ao longo do processo formativo; e a coordenação/ /promoção de atividades de formação complementar, as quais se mantiveram ao longo do tempo.

No entanto, atendendo aos relatos biográficos analisados, podemos concluir, que os TSS foram adaptando o modo de executar as suas práticas a diferentes contextos e, conseqüentemente, a diferentes públicos, assumindo, constantemente diferentes perfis identitários, e evoluindo de um papel meramente de cariz educativo, facilitador e integrador, para um perfil participativo e promotor dos direitos sociais, técnico e funcionalizado, de acompanhamento e desenvolvimentista, até um perfil capacitador, que caracteriza a atualidade.

Para o desempenho das suas funções, os TSS aproximam-se o mais possível do quotidiano dos públicos da FP, o que lhes dá uma dimensão da realidade muito grande, abrindo, assim, a possibilidade constante de se adaptarem e de construir e reconstruir as suas identidades profissionais e o seu espaço de autonomia relativa. É neste espaço de interação entre políticas, contextos e públicos que a sua profissionalidade se vai, pois, realizando e consolidando. Ou seja, a profissionalidade, do SS no SPFP, em Portugal, emergiu, numa primeira fase, no âmbito da FPA; construiu-se e legitimou-se, numa segunda fase, após a criação do IIEFP; e reconstruiu-se, numa terceira fase, após a formalização das funções desta valência técnica. Esta evolução configurou-se sempre em paralelo com as políticas de formação profissional pensadas e implementadas, em diferentes contextos institucionais e ideológicos e temporalidades distintas, tendo em conta os respetivos públicos, e de forma estreitamente ligada com as transformações

operadas ao nível das políticas sociais, sendo possível identificar a indubitável capacidade dos TSS para se fazerem sentir como profissionais indispensáveis na gestão do processo formativo, ao longo do tempo.

Por fim, constatamos que o SS é uma profissão reconhecida, no IIEFP, IP., que se mantém, em funcionamento desde a sua criação no IFPA, em 1966, até aos nossos dias, e cujo trabalho se tornou de tal modo fundamental, que apesar das disposições legais consagradas na Resolução do Conselho de Ministros nº 97/2002, de 18 de maio, que restringe a contratação de pessoal para o Quadro de Serviços e Organismos da Administração Central e dos Institutos Públicos, o mesmo tem recorrido frequentemente à contratação de TSS, em regime de prestação de serviços.

No entanto, é nossa perceção que, a necessidade do IIEFP, IP. responder aos seus públicos e medidas, e a falta de recursos humanos para o efeito, está a conduzir a uma dispersão das atividades do SS que não são consideradas centrais, no exercício das suas funções e que, apesar da grande maioria dos TSS prestadores de serviços terem sido integrados, no quadro de pessoal deste Instituto, em 28 de dezembro de 2018, a sua capacidade de negociação continua limitada, tornando mais débil o desenvolvimento e defesa da sua profissionalidade.

Referências

- Albuquerque, C. (2010). Singularização da acção pública e acompanhamento social. *Direito e Cidadania*, 30 (Edição especial 2010), 67-85.
- Alcoforado, J. L. M. (2000). *Educação de adultos e trabalho* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, M. I. (2009). Identidades, incertezas e tarefas do serviço social contemporâneo. *Locus SOCIAL*, 2, 29-46.
- Autès, M. (2003). As metamorfoses do trabalho social. In J.-N. Chopart (Org.), *Os novos desafios do trabalho social: Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 255-270). Porto: Porto Editora.
- Bertaux, D., & Thompson, P. (2007). *Pathways to social class: A qualitative approach to social mobility*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Cardim, J. C. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Félix, A. B. (1991). SNE: Uma ligação estreita entre o emprego e a formação profissional. *Emprego e Formação*, 16 (número extra), 39-45.
- FDMO. (1969). Serviço de Formação Profissional, Comunicação aos Monitores do SFP em 19/07/69 - Ação do Serviço Social nos Centros de FPA e no SNE. Lisboa: FDMO.

- FDMO. (1972). Serviço de Formação Profissional, Informação nº1017/SO/1972, de 15 de março – Actividades circum – estágio nos cursos de qualificação a duas turmas. Ocupação de tempos livres. Lisboa: FDMO.
- FDMO. (1973). Serviço Nacional de Emprego, 20 de fevereiro de 1973 – Esquema Síntese da Atuação da Divisão Social (SO/SNE) de 23 de março de 1970 a 5 de dezembro de 1972. Lisboa: FDMO.
- Gentili, R. (1997). A prática como definidora da identidade profissional do serviço social. *Serviço Social e Sociedade*, 53, 126-144.
- Granja, B. P. (2008). *Assistente social – identidade e saber* (Tese de doutoramento em Ciências do Serviço Social, Universidade do Porto).
- Grilo, E. M. (1992). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Berlim: CEDEFOP.
- IEFP. (1986a). Comissão Executiva, Informação/Proposta da Assessoria da Comissão Executiva de 11 de junho de 1986 – Competência do Serviço Social da Formação Profissional. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (1986b). Comissão Executiva – Despacho da Comissão Executiva de 16 de julho 1986 – Competência do Serviço Social da Formação Profissional. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (1990). Circular Normativa 7/1990 de 17 de setembro – Regulamento da Equipa de Formação. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2004a). *Qualificação Profissional – Manual de Orientações e Procedimentos Técnico-Pedagógicos*. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2004b). Circular Normativa 28/2004 de 16 de abril – Intervenção Técnica do Serviço Social na Formação Profissional. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2004c). *Manual de Intervenção Técnica do serviço Social na Formação Profissional*. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2009a). Orientação Técnica 1/2009 de 31 de março – Metodologia de Intervenção da Equipa de Apoio Técnico no Acolhimento dos Candidatos e Formandos. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2009b). Orientação Técnica 2/2009 de 15 de maio – Regulamento da Equipa Técnico Pedagógica. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2011). Orientação Técnica 1/DFP/2011 de 21 de março – Programa de Formação em Competências Básicas. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2013). Circular Normativa 4/2017 de 18 de abril – Medida Vida Ativa – Regulamento Específico. Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2015). Circular Normativa 4/2017 de 18 de abril – Medida Vida Ativa – Regulamento Específico (2ª Revisão). Lisboa: IEFP.
- IEFP. (2017). Circular Normativa 4/2017 de 18 de abril – Medida Vida Ativa – Regulamento Específico (3ª Revisão). Lisboa: IEFP.
- Kaufmann, J.C. (2004). *L' invention de soi: Une théorie de l' identité*. Paris: Colin.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Moura, J. (1991). Fundamentos e origem dos Serviços de Emprego. *Emprego e Formação*, 16, 13-14.
- POEFDS. (2001). *Fundo Social Europeu*. Lisboa: POEFDS.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Lisboa: Celta.
- Santos, C. C. (2008). *Retratos de uma profissão: A identidade do Serviço Social*. Coimbra: Quarteto.
- UNESCO. (1975). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, M. L. M. (2004). *Sistemas e metodologias de formação profissional em Portugal (1960-2003)*. Lisboa: CNFF.

2.

As Ações, Estratégias, Políticas e Programas da Unesco para a Educação Profissional na Conjuntura Internacional da Globalização

Darlan Marcelo Delgado¹

Resumo

O artigo aborda a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre as políticas de Educação Profissional no contexto de globalização econômica de fins do século XX. O processo de internacionalização da educação é significativo em um mundo no qual há intenso fluxo de informações, conhecimentos, tecnologias, pessoas e capitais financeiro e produtivo. O objetivo do estudo é abordar, por meio de análise documental e bibliográfica, as orientações da Unesco para a Educação Profissional e a ascensão desta modalidade formativa como política educacional estratégica diante da necessidade contemporânea de aprendizado ao longo da vida. Verificou-se que a estratégia vigente foi construída sobre três diretrizes: i) fomentar o emprego e o espírito empreendedor dos jovens (dimensão econômica); ii) promover equidade e igualdade entre homens e mulheres (dimensão social); iii) facilitar a transição para economias ecológicas e sociedades sustentáveis (dimensão ambiental).

Palavras-chave: Educação Profissional; Política Educacional; Gestão Educacional; Planejamento Estratégico na Educação; Inovação Tecnológica.

Actions, Strategies, Policies and Programs of the UNESCO for Vocational Education in the International Conjunction of Globalization

Abstract

The article deals with the activities of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) on Vocational Education policies in the context of economic globalization of the late twentieth century. The internationalization process of education is significant in a world in which there is an intense flow of information, knowledge, technologies, people and financial and productive capital. The objective of this study is to approach, through documental and bibliographical analysis, the UNESCO guidelines for Professional Education and the rise of this formative modality as a strategic educational policy in view of the contemporary need for lifelong learning. It was found that the current strategy was built on three guidelines: i) foment youth employment and entrepreneurship (economic dimension); ii) promote gender equity and equality (social dimension); iii) facilitate the transition to green economies and sustainable societies (environmental dimension).

Keywords: Technical and Vocational Education and Training; Educational Policy; Educational Administration; Strategic Planning in Education; Technological Innovation.

¹ Doutor em Educação (Unesp - Brasil). Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). E-mail: darlan.delgado@cps.sp.gov.br

Introdução

A Educação Profissional² vem assumindo um papel estratégico entre as modalidades de educação desde as duas últimas décadas do século XX. Essa ascensão do ensino profissionalizante em termos de sua relevância como instrumento de combate a diversos problemas econômicos e sociais – desemprego de jovens e adultos, pessoas ocupadas em atividades laborais informais, subemprego, pessoas excluídas de oportunidades de ensino e formação orientados à recolocação no mundo do trabalho, desemprego tecnológico, entre outras situações desafiadoras aos formuladores de políticas públicas (*policymakers*) – coincide com os efeitos e as consequências de uma conjuntura de elementos determinantes de um novo contexto econômico, cultural e político. A inovação tecnológica proporcionada pelos avanços em Ciência & Tecnologia (C&T) é a mola propulsora de mudanças rápidas e da aceleração e compressão do espaço e do tempo no contexto da globalização, como analisam Harvey (2013) e Bauman (2001, 1999).

Trata-se, assim, da passagem do taylorismo-fordismo como plataforma de organização e gerência do trabalho e administração da produção industrial e de serviços ao padrão flexível de produção, como analisa Harvey (2013) ou, ainda, da transição entre duas formas de modernidade – da sólida à líquida –, como explana Bauman (2001, 1999). No livro *Condição pós-moderna*, Harvey (2013) indica o ponto de inflexão no tempo: meados da década de 1970, época que também testemunhou o início do processo de desmonte do *Welfare State*³ e das suas políticas de proteção social, em particular aquelas voltadas à manutenção e garantias do emprego e da renda do trabalhador, com a transição das políticas econômicas de orientação keynesiana para as formas novo-clássicas, culminando naquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

As revoluções tecnológicas da informática, da microeletrônica, da biotecnologia e da tecnologia dos materiais, conforme explica Kon (2016), são componentes a compor este novo cenário de mudanças inauditas na história do capitalismo moderno. Espaço e tempo praticamente se liquefazem e tudo se torna volátil e fugaz, como explica Zygmunt Bauman. Este também se torna um período de transição das qualificações profissionais – inerentes ao padrão taylorista-fordista – às competências técnicas, atitudinais e comporta-

² No Brasil é comum se referir a esta modalidade educacional por meio da nomenclatura “Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. No presente texto, no entanto, será empregada a expressão “Educação Profissional” com o intuito de evitar hipotéticas confusões com a nomenclatura internacional empregada pela Unesco.

³ A constituição do chamado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), como produto da social-democracia europeia do século XX, possibilitado por meio da revolução econômica keynesiana, pode ser retomada pela leitura do artigo *A Social democracia como fenômeno histórico* (Przeworski, 1988). Harvey (2013) e Bauman (2001, 1999) tratam, por distintas abordagens, do processo de desmonte da concepção e dos papéis de condução das políticas econômicas e sociais do Estado Nação.

mentais - marca emblemática do contemporâneo regime de acumulação flexível. O impacto no mundo do trabalho foi e ainda é significativo, posto que se trata de processo em plena marcha.

O processo de internacionalização da educação e, particularmente da Educação Profissional, se apresenta como estratégia necessária a um mundo em que há intenso fluxo de informações, conhecimentos, tecnologias, pessoas e capitais financeiro e produtivo. O objetivo central do presente texto, portanto, é abordar a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁴, de modo mais preciso suas ações, estratégias, políticas e programas, no âmbito internacional, dirigido à Educação Profissional.

Neste trabalho, ao fazer menção aos processos de internacionalização da educação, adota-se compreensão análoga a Pulido (2018), ou seja, abordagens sobre uma série de ações, singulares ou conjuntas, inerentes ao processo de atuação entre atores (*stakeholders*) de diferentes países que se colocam em comunicação e se encontram abertos ao compartilhamento de aspectos relevantes sobre a educação como processo formativo realizado em instituições escolares formais. Sendo assim, estão contempladas a mobilidade de estudantes, dos docentes, dos currículos formativos, da pesquisa e das titulações. Internacionalização refere-se, nessa acepção, ao intercâmbio e ao compartilhamento de experiências e de boas práticas, assim como de soluções exitosas alcançadas e mutuamente reconhecidas.

Para conduzir este estudo foi empregada análise de documentos selecionados em razão da temática sobre as ações e políticas referentes à Educação Profissional produzidos pela Unesco e disponibilizados para acesso público em seu sítio eletrônico.

Além desta introdução, o texto está subdividido em três seções componentes. Na primeira seção é abordado o processo de ascensão da Educação Profissional como estratégia da política educacional da Unesco já na década de 1980, oferecendo ao leitor alguns elementos para compreender os conteúdos e diretrizes inerentes a este processo no contexto de internacionalização desta modalidade educacional. Na segunda seção há a exposição das características da estratégia da Unesco em vigência (2016-2021) para a Educação Profissional. Nesta mesma seção ainda é apresentado ao leitor uma possibilidade de se trabalhar com as políticas e a gestão da Educação Profissional por meio de instrumento heurístico específico, a saber, a Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, aplicada ao planejamento estratégico em organizações e sistemas educacionais. Por fim, na seção de considerações finais, são apresentados alguns encaminhamentos

⁴ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

possíveis em termos de pesquisas e estudos sobre a política e a gestão da Educação Profissional no cenário das inovações tecnológicas e das mudanças econômicas aceleradas no atual cenário econômico e produtivo.

A ascensão da Educação Profissional como estratégia da política educacional da Unesco na conjuntura internacional da globalização

Desde 1987 a Unesco atua de modo sistemático para promover a Educação Profissional (*Technical and Vocational Education – TVE*), quando a organização realizou o primeiro Congresso Internacional em Educação Profissional, em Berlin, na Alemanha. Nesse evento foi sugerido um plano de ação internacional desenhado para desenvolver a Educação Profissional e promover a cooperação internacional neste campo específico da educação, bem como se chegou ao consenso de que a Unesco deveria dar suporte ao estabelecimento de um centro internacional para pesquisa e desenvolvimento sobre a Educação Profissional (Unesco, 1999).

Dois anos após esse primeiro congresso, quando da realização da Conferência Geral da Unesco, em 1989, foi criada a Convenção sobre Educação Profissional. Tal convenção foi erigida como um aparato de provimento de conceitos e linhas de ações coerentes com o desenvolvimento das políticas em Educação Profissional direcionadas aos Países Membros, em particular, no sentido de i) assumir a responsabilidade pública por planejar as políticas e definir as estratégias para a Educação Profissional, passando a considerar esta modalidade educativa como parte integrante de forma plena do sistema educacional dos respectivos países; ii) promover a cooperação internacional (Unesco, 1999).

Em 1991, durante a Conferência Geral da Unesco, decidiu-se pelo lançamento do *International Project on Technical and Vocational Education*⁵ (UNEVOC), o qual se tornou operacional no ano seguinte, ou seja, em 1992, com amplo apoio do governo alemão e de outros Países Membros. O propósito central sobre o qual o *Projeto Unevoc* foi concebido era fortalecer e desenvolver a Educação Profissional nos Países Membros, estando ele subdividido em três grandes áreas de atuação: i) o intercâmbio e o compartilhamento internacional de ideias, experiências e estudos em tópicos de políticas educacionais para esta modalidade; ii) o fortalecimento das capacidades nacionais de pesquisa e desenvolvimento; iii) a facilitação do acesso a bancos de dados e documentação e fortalecimento de uma rede de atores engajados na Educação Profissional (Unesco, 1999).

⁵ Projeto Internacional para a Educação Profissional (tradução livre).

Em 1999, no limiar do século XXI, a Unesco realizou o Segundo Congresso Internacional em Educação Profissional, sediado em Seul, Coreia do Sul, entre os dias 26 a 30 de abril, tendo como tema aglutinador dos debates *Lifelong Learning and Training: a Bridge to the Future*⁶ (Unesco, 1999). Segundo o documento consultado da Unesco, este congresso serviu como um fórum internacional aos Países Membros, no sentido de fornecer a possibilidade de examinar como a Educação Profissional poderia se adaptar aos novos cenários econômicos, tecnológicos e de organização da produção e do trabalho prevalentes na virada para o século XXI. Este congresso atraiu mais de 700 participantes, oriundos de 130 países e que, apesar de ser dirigido a especialistas e técnicos da Educação Profissional, contou com a presença de 39 ministros e vice-ministros (o documento não esclarece se são ministros de Educação). O documento cita que foram formuladas recomendações sob o título *Technical and Vocational Education and Training: a Vision for the Twenty-first Century*⁷ e houve a requisição ao Diretor Geral da entidade que a empregasse como a base da nova estratégia global da Unesco para a Educação Profissional.

O Congresso de Seul gerou uma nova visão sobre o papel a ser cumprido pela Educação Profissional entre as políticas de educação. A esta modalidade educativa foi conferida uma posição central naquilo que a Unesco nomeou de “mundo do amanhã” (*the world of tomorrow*), no qual sua função principal seria a preparação e o desenvolvimento individual das pessoas para o emprego e para uma vida plena. Neste mundo do amanhã o trabalho seria crescentemente baseado em conhecimento e orientado pela tecnologia, assim como se previa uma contínua expansão do setor de serviços (na geração do produto nacional). Nesse contexto, visualiza-se o desemprego tecnológico expandindo-se como resultado dos avanços tecnológicos, daí emergindo na agenda do dia a necessidade de desenvolver abordagens formativas orientadas ao auto emprego (*self-employment*) e empreendedorismo.

In these conditions, continuous updating of one's knowledge and skills will become essential for work. Education and training will be inseparable and lifelong processes, providing the required combination of personal abilities, technical knowledge, generic and technical skills, values and attitudes required for each employment situation, and for coping with change throughout life. (Unesco, 1999, p. 3)

Nestas condições, a atualização contínua do conhecimento e das competências dos indivíduos se tornará essencial para o trabalho. Educação e treinamento no trabalho serão inseparáveis e processos para toda a vida, provendo a combinação demandada de habilidades pessoais, conhecimento técnico, competências genéricas e profissionais,

⁶ Aprendizado e Treinamento ao Longo da Vida: uma Ponte para o Futuro (tradução livre).

⁷ Educação Profissional e Treinamento: uma Visão para o Século Vinte e Um (tradução livre).

valores e atitudes desejadas em cada situação de trabalho e para lidar com mudanças ao longo da vida. (Unesco, 1999, p. 3, tradução livre)

Verifica-se, por meio desta transcrição do documento consultado, que a concepção de educação ao longo da vida, em contexto de permanente volatilidade econômica e das estruturas de produção, bem como de acelerada velocidade de obsolescência tecnológica promovida pelo processo de inovação e de pressão competitiva entre empresas – compreendidas estas como *players* globais – coloca a formação profissional na berlinda. A necessidade de adaptação a esta nova dinâmica impulsionada pelo capitalismo da modernidade líquida, para empregar o vocabulário de Zygmunt Bauman, é algo que recai sobre as estratégias de políticas educacionais – em particular da Educação Profissional – assim como das próprias ações e decisões dos trabalhadores. A noção de aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*) – como exigência de aprendizado contínuo e perene – é algo tão expressivo como consenso desse congresso internacional que resulta daí a recomendação da Unesco para que se passasse a empregar a forma *Technical and Vocational Education and Training (TVET)*⁸ no lugar de *Technical and Vocational Education*. Esta mudança, aparentemente sutil, indica a necessidade de se incorporar à concepção de Educação Profissional a constante e contínua atualização no lócus de trabalho, ou seja, a exigência de frequentes atualizações das competências e dos conhecimentos demandados nas atividades profissionais, rapidamente revolucionados ou, no mínimo, alterados por inovações tecnológicas e/ou mudanças estruturais e/ou conjunturais (Unesco, 1999).

Neste congresso realizado na Coreia do Sul foi colocada em destaque a relevância das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e seus impactos tanto no mundo do trabalho quanto nos seus desdobramentos e consequências na formação profissional dos jovens trabalhadores. As TICs foram consideradas instrumentos potenciais em prover efetivas modalidades de aprendizagem aberta na educação formal e no processo de treinamento no trabalho (*on the job training*) de forma a aumentar o empoderamento dos indivíduos em termos de apropriação de conhecimentos e competências. Nesse sentido, a Educação Profissional e Treinamento passa a ser vista pela Unesco como modalidade educacional capaz de promover inclusão social, considerando aí a população do campo e a equalização de oportunidades entre homens e mulheres (Unesco, 1999).

⁸ Educação Profissional e Treinamento. No caso específico do Brasil, seria mais apropriado empregar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Treinamento, pois há uma tendência a se referir a esta modalidade educacional como Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual abarca a Formação Inicial Continuada (FIC), no nível da educação básica e muitas vezes atrelada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino médio de nível técnico e a graduação tecnológica (cursos superiores de tecnologia). A expressão “treinamento” indicaria o processo formativo de aprimoramento/aperfeiçoamento/atualização/capacitação/reciclagem de conhecimentos realizado no lócus de trabalho (*on the job training*).

Como resultado desse congresso, houve uma demanda por parte dos participantes de que a Unesco lançasse um programa de longa duração para a Educação Profissional a partir do ano 2000 com um significativo aumento de alocação orçamentária. Também foi durante a realização desse segundo congresso internacional que o governo alemão confirmou sua oferta de sediar um centro⁹ internacional de Educação Profissional na cidade de Bonn (Unesco, 1999).

O alcance do Programa Internacional em Educação Profissional e Treinamento da Unesco tinha como horizonte de tempo os próximos dez anos e foi elaborado a partir de três objetivos principais, assim estabelecidos: 1) fortalecer a Educação Profissional como componente integral da concepção de aprendizado ao longo da vida; 2) orientar a Educação Profissional no sentido da noção de desenvolvimento sustentável; 3) promover a Educação Profissional a todos (Unesco, 1999).

Para atingir estes objetivos a fina articulação entre os sistemas públicos de educação e o setor privado, demandante de egressos com a formação educacional e profissional obtidas por meio da Educação Profissional, foi considerada condição essencial, bem como a própria provisão desta modalidade educacional por meio de instituições (escolas) privadas. Também é condição inerente à visão que anima o referido Programa Internacional a intencionalidade de promover uma educação profissionalizante orientada à inclusão social, à equalização de oportunidades de melhoria da qualidade de vida e à igualdade entre homens e mulheres no trabalho.

No tocante à temática central do presente estudo, ficam claros os esforços da Unesco em implementar uma estratégia de longo prazo e orientar as políticas de educação profissionalizante (nos sistemas educacionais e na esfera do mundo do trabalho) por meio das ações e instrumentos de modo que os Países Membros tenham condições de alcançar padrões internacionais homogêneos, por intermédio do compartilhamento de ideias, elaboração de currículos, experiências e técnicas pedagógicas, o que se tornaria plausível pela rede formada entre os Centros de Educação Profissional. Com este intuito, a Unesco agiria no sentido de fornecer auxílio aos formuladores de políticas públicas (*policymakers*) e tomadores de decisão (gestores) no âmbito dos sistemas educacionais nacionais ofertando ferramentas de análise, informações comparativas e indicadores estatísticos. O papel assumido pela Unesco, dessa forma, é a de ser um agente facilitador e mediador das relações de compartilhamento internacional de saberes e práticas exitosas no âmbito da Educação Profissional, coletando, processando e disseminando informações relevantes.

⁹ *International Centre for Technical and Vocational Education and Training.*

A rede criada entre os Países Membros possibilitaria, assim, ações conjuntas e abordagens em comum para países que apresentam situações similares (Unesco, 1999).

Decorridos sete anos da realização desse congresso, o *International Project on Technical and Vocational Education* (Projeto Unevoc) foi implementado de modo colaborativo pelas diversas representações da Unesco nos Países Membros, totalizando 200 Centros Unevoc em 130 países, sendo o Centro de Berlin o pivô da rede formada. O documento gerado no Segundo Congresso Internacional em Educação Profissional, na Coreia do Sul, torna explícito o diagnóstico do momento e seus desdobramentos sobre a Educação Profissional:

The new century is expected to be an era of knowledge, information and communication. Rapid technological developments in production systems require workers possessing initiative and the ability to update their skills. Globalization is compelling the lead sectors of national economies to compete in rapidly changing scenarios and to achieve international standards of quality and productivity. Every country will therefore be obliged to enable its citizens to acquire the education and skills necessary to survive and to improve their quality of life. In the world of tomorrow, every individual will need to update his or her knowledge and skills constantly. (Unesco, 1999, p. 2)

É esperado que o novo século seja uma era de conhecimento, informação e comunicação. Os acelerados desenvolvimentos tecnológicos nos sistemas de produção requerem trabalhadores que possuam iniciativa e capacidade de atualizar suas competências. A globalização está obrigando os principais setores das economias nacionais a competir em cenários de acelerada mudança e a alcançar padrões internacionais de qualidade e produtividade. Cada país será, desse modo, obrigado a disponibilizar aos seus cidadãos a possibilidade de adquirirem a educação e as competências necessárias para sobreviver e melhorar sua qualidade de vida. No mundo de amanhã todo indivíduo precisará atualizar seus conhecimentos e competências constantemente. (Unesco, 1999, p. 2, tradução livre)

Como se pode verificar por meio da leitura deste excerto, os principais elementos a destacar são: i) conhecimento, informação e comunicação; ii) acelerada mudança tecnológica; iii) iniciativa e capacidade em atualizar competências; iv) competir em cenários em mudança acelerada; v) alcançar padrões internacionais de qualidade e produtividade; vi) capacidade de atualização constante de conhecimentos e competências.

Verifica-se que a formação educacional em direção à profissionalização requer dos estudantes uma preparação para atuar (trabalhar) e se atualizar (estudar, fazer treinamentos no local de trabalho e realizar aperfeiçoamentos) de modo vitalício, daí a noção central da expressão “aprendizado ao longo da vida” (*lifelong learning*), resultado consensual construído na oportunidade desse congresso internacional. Analisando este contexto por meio das lentes teóricas de Zygmunt Bauman, Medeiros (2018, p. 30) afirma que:

Viver em um período em que não há tempo suficiente para interpretar os sinais emitidos pelo exterior, além do fato de que há sinais emitidos por uma infinidade de fontes, torna-se desafiador. O uso de um leque de instrumentos interpretativos da realidade se faz necessário. Há evoluções lineares ou em saltos de conhecimento e de tecnologia em muitas áreas do saber. Há alterações na importância dos atores responsáveis pela elaboração de

políticas em nível nacional e internacional, bem como no estabelecimento de prioridades dessas agendas. Há movimentos imprevistos, também nacional ou internacionalmente, a exemplo de catástrofes naturais, ataques terroristas, desastres energéticos, que são capazes de afetar milhares de pessoas. Evidentemente, embora haja tentativas de se estabelecer relações entre essas variáveis para a inferência de cenários vindouros, a capacidade de antecipação de eventos, e portanto, de um adequado posicionamento individual ou coletivo em face de mudanças vindouras, encontra-se limitado por inúmeros fatores, tais como assimetria de informações, disponibilidade de arcabouço intelectual e técnico de compreensão dos fatos, capacidade de ponderar relativamente a importância das variáveis, para estabelecer a possível extensão de seu impacto, por interferências de formadores de opinião, entre outros.

Baseando-se nessas características da chamada “modernidade líquida”, como faz Bauman (1999, 2001, 2013), Medeiros (2018) assinala a metáfora que o sociólogo emprega ao falar da tipologia de educação necessária a esta fase da modernidade: que o processo educacional (e, mais precisamente, de aprendizado ao longo da vida) deveria ser análogo ao funcionamento dos mísseis balísticos inteligentes, dada a capacidade que tais aparatos teriam de coletar e interpretar dados e decidir as trajetórias (para alcançar o alvo) quando estão em pleno voo. O que está na agenda do dia – em termos de currículo, conteúdos e competências a serem mobilizadas em trabalho – é a flexibilidade de processar e atuar em informações sempre novas, inovações tecnológicas e mudanças de diversas variáveis (econômicas, mas também culturais, de tendências, de preferências dos atores sociais e consumidores, estruturais, legais, políticas etc.). A Educação Profissional posta sob as luzes do holofote é aquela capaz de fornecer as condições de preparação do indivíduo para trabalhar e se ajustar (em termos de conhecimentos e competências) às necessidades de alterações de trajetória, ou seja, de percursos da própria vida e biografia do indivíduo em função das mudanças externas (em particular do ambiente econômico com impactos na produção e no trabalho).

No terceiro congresso internacional sobre Educação Profissional convocado pela Unesco, realizado em Xangai, em maio de 2012, treze anos após a realização do congresso anterior, ficou claro que as demandas sobre esta modalidade educacional vão além das familiares contribuições ao crescimento econômico, emprego e competitividade. Atualmente, a Educação Profissional é considerada um motor crucial da equidade social e inclusão, assim como da sustentabilidade do desenvolvimento econômico (Unesco, 2015a).

De modo análogo, houve consenso acerca da ideia de que o aprimoramento de habilidades e competências por meio da Educação Profissional é um significativo veículo do progresso humano. No entanto, enquanto esta modalidade educacional está alcançando o topo das agendas políticas, a capacidade de os sistemas educacionais em responder às múltiplas e exigentes demandas e esboçar o futuro é frequentemente

limitada (Unesco, 2015a). Isto pode se configurar como um óbice ao desenvolvimento socioeconômico de países emergentes, pois como argumenta Kon (2016, p. 79),

[...] a possibilidade de a população de um país que definirá sua força de trabalho ter maior ou menor acesso ao conjunto mais geral de conhecimentos, via escolarização elementar, ou acesso à experiência por meio de treinamento em alguma atividade produtiva, determinará o nível de ajustamento daquela sociedade às exigências da inovação tecnológica.

A Educação Profissional está emergindo como a modalidade campeã da “corrida para o topo” dos debates globais e das prioridades das agendas governamentais para a educação e o desenvolvimento nacional. Para algumas comunidades econômicas regionais como a União Africana, a Comunidade do Caribe e a União Europeia a Educação Profissional assume prioridade estratégica e operacional.

A Estratégia Atual para a Educação Profissional da Unesco (2016-2021)

A estratégia elaborada pela Unesco, por meio dos debates ocorridos nos encontros internacionais nos quais houve a participação de muitos atores envolvidos com a Educação Profissional de diversos Países Membros, está alicerçada sobre alguns dados relevantes expostos logo no início do documento intitulado *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)* (Unesco, 2016). Na dimensão econômica inerente ao mundo do trabalho, verifica-se que será preciso criar, pelo menos, 475 milhões de novos postos de trabalho para absorver os 73 milhões de jovens atualmente desempregados e 40 milhões de ingressantes anuais no mercado de trabalho mundial. Adicionalmente, o documento indica que há 1,44 bilhão de trabalhadores em situação de trabalho precário no mundo. Dessa forma, é apontado no documento que atualmente representa um desafio significativo conseguir um trabalho digno para a juventude (Unesco, 2016).

O documento afirma que apesar de todo avanço tecnológico e do crescimento econômico, as desigualdades sociais e a pobreza persistem em muitas partes do planeta. Isso fica evidente ao se tomarem os indicadores de distribuição de renda e riqueza por países, sendo que em média os 10% mais ricos da população absorvem de 30% a 40% de toda a renda nacional. No outro extremo, os 10% mais pobres ficam com apenas 2% dessa renda (Unesco, 2016). Apenas para contextualizar estes dados para o cenário brasileiro, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017 os 10% da população com os maiores rendimentos absorveram 43,3% da massa de rendimento domiciliar *per capita* do país, que foi de 263,1 bilhões de reais, e o 1% com os

maiores rendimentos ganhou, em média, 36,1 vezes mais do que a metade dos trabalhadores com os menores rendimentos, o que em 2017 representava R\$ 754,00 mensais (IBGE, 2018). Apresentados tais dados, verifica-se que o Brasil registra uma situação de distribuição de renda pior do que a média mundial apontada pela Unesco.

No mesmo documento da Unesco são expostos dados das taxas globais de desemprego por sexo, sendo de 6,4% entre as mulheres ante 5,7% entre os homens. Vale destacar, conforme dados do IBGE também referentes a 2017 (para manter o ano da análise sobre a concentração de renda), que o desemprego no Brasil teve uma taxa média de 12,7% da população economicamente ativa, o pior número desde 2012. O último trimestre de 2017 se encerra com uma taxa média de desocupação da força de trabalho de 11,8%, sendo que os homens apresentam taxa média de 10,5% enquanto as mulheres registravam 13,4%, evidenciando situação de desigualdade entre sexos semelhante à verificada na média mundial pela Unesco.

Quanto à dimensão climática, a Unesco é clara ao alertar que a mudança climática se apresenta a todos os países como uma ameaça urgente e potencialmente irreversível. Por outro lado, a transição para uma economia verde – apoiada em sistemas de produção sustentáveis e relação responsável com a natureza – poderia gerar algo entre 15 e 60 milhões de novos postos de trabalho no mundo. Esta preocupação com o meio ambiente é derivada da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, portanto também inerente ao conteúdo da Declaração de Incheon¹⁰ – Educação 2030, a qual se deu na cidade de Incheon, Coreia do Sul, em maio de 2015 (Unesco, 2015b).

A estratégia da Unesco para a Educação Profissional atualmente vigente contempla o horizonte compreendido entre 2016 a 2020 e está construída sobre três pilares ou áreas prioritárias: i) fomentar o emprego e o espírito empreendedor dos jovens; ii) promover equidade e igualdade entre homens e mulheres; iii) facilitar a transição para economias ecológicas (“economias verdes”) e sociedades sustentáveis.

Verifica-se, desse modo, o delineamento de três dimensões inerentes ao plano estratégico da Unesco em relação às diretrizes políticas da Educação Profissional, a saber, a *dimensão econômica* do fomento à empregabilidade e formação cultural e profissional em direção ao comportamento e atitudes empreendedoras, empresariais; a *dimensão social*, calcada na formação orientada à equidade socioeconômica e igualdade entre homens e mulheres e, por fim, a *dimensão ambiental*, pautada nos conceitos de desenvolvimento econômico sustentável e economia verde (Unesco, 2016).

¹⁰ Resultado do Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco em conjunto com a Unicef, Banco Mundial, UNFPA, UNDP, UM Women e UNHCR, entre os dias 19 a 22 de maio de 2015 (Unesco, 2015b).

O papel a ser desempenhado pela Unesco no tocante à dimensão econômica é dividido em três atuações: i) auxílio aos estados membros em definir estratégias de financiamento eficientes e eficazes das políticas e gestão da Educação Profissional, ii) mobilizar a cooperação dos distintos atores (*stakeholders*) envolvidos nesta modalidade educacional e iii) ajudar os estados membros a conduzir revisões em suas políticas educacionais de Educação Profissional, assim como as reformas necessárias.

Na dimensão social, da orientação à equidade socioeconômica e igualdade entre homens e mulheres, a Unesco afirma que apoiará as medidas que melhorem o acesso de meninas e mulheres a relevantes ações de Educação Profissional e fomentar a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho, de difusão e intercâmbio de conhecimentos, promover medidas de políticas específicas para grupos desfavorecidos e apoiar a política de aconselhamento e de fortalecimento de capacidades/competências.

Já na dimensão ambiental a Unesco declara que apoiará os Países Membros a alavancar as tecnologias digitais e procurar extinguir o hiato digital entre os atores envolvidos. Também promoverá as abordagens intersetoriais entre os distintos eixos tecnológicos, assim como as competências ecológicas/sustentáveis para uma transição fluida à trajetória de economias verdes.

A Unesco (2016) indica que para maximizar os resultados das áreas prioritárias da estratégia irá ajudar os Países Membros a: i) identificar e antecipar as competências demandadas pela sociedade com o objetivo de prover as políticas, estratégias e programas de Educação Profissional e também criar plataformas multinível e multissetoriais dos *stakeholders* (interessados); ii) facilitar o debate sobre o reconhecimento das competências e qualificações, incluindo as transnacionais, assim como construir trajetórias de aprendizado em uma perspectiva de educação para toda a vida; iii) monitorar o progresso obtido na execução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos objetivos relacionados às capacidades técnicas e profissionais por meio de indicadores chave.

Conforme declarado no documento, a Unesco continuará provendo os Países Membros com assessoria, informações e *expertise* para a revisão de políticas públicas de Educação Profissional, assim como na formação de *policymakers*, técnicos, gestores e docentes, além de financiamento. As agendas regionais de Educação Profissional serão priorizadas, dando continuidade, assim, à abordagem que já se fazia desde o Segundo Congresso Internacional em Educação Profissional (Unesco, 2016).

Os pontos chave das políticas são mencionados no documento e podem ser assim elencados: arranjos institucionais, governança e marcos regulatórios, financiamento, equidade e acesso à Educação Profissional (particularmente para grupos marginalizados e

mulheres), qualidade e relevância, reforma curricular, garantia de qualidade, desenvolvimento pessoal do corpo docente e monitoramento e avaliação de estratégias e programas de Educação Profissional (Unesco, 2016).

Pensando na questão problemática que aflige inúmeros países, o elevado percentual de jovens na informalidade, jovens e adultos com pouca escolarização e/ou atuando em trabalhos precários ou em tempo parcial, a Unesco (2016) indica a necessidade de fomentar as competências e atitudes empreendedoras. Isso seria conduzido por meio da incorporação de cursos de empreendedorismo¹¹ no currículo formal e na forma de certificações, incentivando a promoção de pequenos negócios e estimulando a criação de incubadoras de negócios e projetos cooperativos tanto nas próprias comunidades como no setor privado.

A Unesco tem como centralidade de sua ação internacional na Educação Profissional as potencialidades advindas da estratégia colaborativa proporcionada pelos Centros da Rede Unevoc, por meio dos quais se tornaria possível compartilhar os elementos determinantes intrínsecos aos casos exitosos e das chamadas boas práticas de gestão, organização, currículo, entre outros fatores. Nesse sentido, a Unesco (2016) apresenta uma série de instrumentos relacionados ao que nomeia de “intervenções transversais” (*cross-cutting interventions*), por meio das quais seria possível conectar os Países Membros e fazê-los conduzir análises integradas sobre os aspectos das mudanças econômicas, sociais e dos cenários produtivos com o objetivo de identificar e antecipar as competências demandadas e, assim, repensar, planejar, implementar e avaliar novas políticas, estratégias e programas de Educação Profissional. Devido a essa formulação, a Unesco encoraja os Países Membros a criarem plataformas de diversos setores produtivos em âmbito nacional e regional para facilitar a intercomunicação entre os diferentes atores envolvidos (*stakeholders*).

Para analisar dados, processá-los e aplicá-los em situações concretas nos Países Membros, a organização dispõe do Instituto de Estatísticas da Unesco (*Unesco Institute for Statistics - UIS*), daí a necessidade declarada em conduzir pesquisas e utilizar sistemas de informação operando com *big data* e *open data*. O foco é a comparação internacional por meio de dados e informações, sem os quais a cooperação internacional não se poderia construir de forma sólida e robusta.

¹¹ O empreendedorismo se tornou temática significativa no interior da Educação Profissional, especialmente dadas as mudanças no mundo do trabalho e dos novos cenários econômicos marcados pelo desemprego tecnológico e por mudanças rápidas e abruptas. Há um documento da Unesco a tratar apenas dessa temática intitulado *Entrepreneurial learning in TVET* (Unesco-Unevoc, 2019).

Tais coletâneas de dados permitem aos gestores e *policymakers*, adicionalmente, uma acurada avaliação das ações, estratégias, políticas e programas implementados por meio da criação de matrizes de resultados e indicadores específicos no interior de um amplo sistema de *accountability*.

O documento prevê uma avaliação parcial a ser realizada no ano de 2019 e a organização do Quarto Congresso Internacional em Educação Profissional em 2021 (Unesco, 2016).

Tendo a abordagem teórica de Moreira (2009) nos estudos sobre o processo de internacionalização do currículo, torna-se plausível argumentar que a estratégia da Unesco em vigência para a Educação Profissional possibilita o emprego das categorias “hibridização cultural” e “cosmopolitismo”. A primeira remete à noção de uma construção cultural e de um processo de elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais de formação profissional que – ao mesmo tempo que procuram semelhanças e padrões internacionais nas necessidades do mundo do trabalho e na conjuntura econômica, produtiva e tecnológica no plano internacional – garantem a autonomia e as tradições culturais e simbólicas locais. Expresso de outra forma, o processo de hibridização cultural permitiria que elementos de distintas origens e posições hierárquicas de outros países se desterritorializem e se reterritorializem localmente (Moreira, 2009).

Este ponto de vista está assentado sobre a relevância da *comunicação* entre os atores sociais envolvidos, a troca de ideias, experiências proveitosas, práticas inovadoras que foram bem-sucedidas e respaldadas pelos diversos atores envolvidos, casos emblemáticos que promoveram a ruptura com situações de exclusão, de falta de oportunidades e de desequilíbrio laboral entre homens e mulheres. É por meio da comunicação e do esforço em assegurar a criação e a manutenção de espaços de diálogo franco e racional por meio da ação de gestores e *policymakers* que esta abordagem pode ser promissora. O alcance de consensos racionalmente construídos por meio da interação comunicativa dos envolvidos é fator fundamental nesta perspectiva. Nesse sentido, apresenta-se a Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas (2012a, 2012b), como abordagem teórico-epistemológica para balizar o processo de tomada de decisão no âmbito da política da Educação Profissional e orientar a gestão, a qual necessita ser democrática e participativa nessa conjuntura de internacionalização, como exposta pela Unesco.

A categoria “cosmopolitismo”, conforme discutida por Moreira (2009), adiciona ênfase ao enfoque defendido pela Unesco de compartilhamento de saberes e práticas entre os diferentes atores engajados na política educacional. Como argumenta Moreira (2009), “[a] cultura é, por definição, um processo social construído na intersecção do

universal e do particular” (p. 375). Obviamente, há relações de poder em disputa quando distintas culturas entram em contato, especialmente se há no horizonte o objetivo de estabelecer padrões (de currículo, de conteúdos, de saberes e de práticas profissionais, assim como de habilidades e competências) que possam ser reconhecidos internacionalmente. Com a intensificação dos contatos pode haver tanto aproximações como afastamentos, tolerância mútua como manifestação de exercício de hegemonia ou dominância, solidariedade ou estrita competição. O cosmopolitismo, no entanto, mira o processo de trocas culturais, a predisposição para se envolver com o outro (com o “diferente”), a posição de abertura para experiências culturais divergentes e a uma busca do contraste, no lugar da mera uniformidade.

O cosmopolita seria um indivíduo livre para recolher de uma dada cultura somente o que lhe interessasse, ou, então, para aceitá-la de modo mais amplo. Acolhendo parcial ou totalmente a cultura estrangeira, o cosmopolita não se limitaria ao compromisso com esta; ao contrário, garantiria sempre sua habilidade de ‘encontrar a saída’. O cosmopolita utilizaria sua mobilidade para incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em sua trajetória por inúmeros territórios culturais. (Moreira, 2009, p. 376)

Como reforça o autor, o cosmopolita deve conservar-se inteiramente aberto ao diálogo. No interior desse processo de comunicação intersubjetiva proporcionado pela compreensão da categoria cosmopolitismo se torna possível pensar instrumentos de gestão educacional adaptados a este contexto. Como mencionado, a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas, a qual tem sido estudada também na Teoria das Organizações (campo da Administração), pode ser empregada de modo profícuo na dimensão da política e gestão da educação (Delgado & Gomes, 2019, 2018).

Gentilini (2001) também propôs a discussão de um modelo de gestão educacional fundamentado na teoria comunicativa habermasiana para aplicação em organizações educacionais.

A aceitação de que tomar decisões é um *processo* e, mais do que isso, um *processo coletivo* e não pessoal ou subjetivo, garantido por uma prerrogativa de quem, por imperativo burocrático, ocupa cargos nas organizações, é fundamental para se construir um modelo de gestão fundado na racionalidade cultural e comunicativa. (Gentilini, 2001, p. 49, grifo do original)

Para Habermas, a ação comunicativa se apresenta quando os sujeitos asseguram o entendimento mútuo, mediante uma exteriorização de fala (a argumentação), tendo em vista que a pretensão de validade dos enunciados de um falante impulsiona a própria linguagem para o consenso intersubjetivo. Por essa perspectiva, na interação e diálogo entre os indivíduos, em busca por uma solução coletiva, as ações são coordenadas por

meio do estabelecimento do entendimento para atingir objetivos comuns em determinado contexto.

O entendimento só funciona como mecanismo de coordenação da ação à medida que os participantes da interação se põem de acordo quanto à validade pretendida para suas exteriorizações, ou seja, à medida que reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que manifestam reciprocamente. (Habermas, 2012a, p. 191)

A democracia deliberativa, preconizada por este filósofo e sociólogo alemão, enfatiza a dialogicidade capaz de gerar consensos racionais para a tomada de decisões em prol da coletividade, do bem comum e para resolver questões práticas de fundo. Os sujeitos reconhecem sua interdependência em relação aos outros indivíduos e passam a atuar na esfera pública¹² em defesa de interesses comuns, entendendo o bem-estar individual como consequência do bem-estar coletivo. Isso porque os participantes de uma comunidade (como a equipe de gestão de uma unidade escolar ou os *policymakers* de um sistema nacional de Educação Profissional) orientam suas ações a partir de pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas. São quatro tipos de pretensões de validade, como se pode ler em Souto-Maior (2012) e Vizeu (2005): 1) *verdade proposicional* (o falante deve referir-se a algo verdadeiro no mundo); 2) *sinceridade* (o falante pode fazer conhecer suas intenções verdadeiras ao dizer algo); 3) *retidão* ou *correção* (conformidade com as normas sociais, ou seja, a legitimidade social de um ato de fala) e 4) *inteligibilidade* (falante e ouvinte precisam se expressar de tal modo que possibilite chegar ao entendimento).

Como instrumento heurístico de elaboração e construção de um processo completo de planejamento estratégico organizacional a partir da fundamentação da TAC habermasiana há a metodologia desenvolvida e intitulada por Souto-Maior (2012) de *Planeação Estratégica e Comunicativa (PEC)*, a qual está embasada nos elementos acima apresentados. Trata-se de uma alternativa à chamada gestão estratégica (típica da administração empresarial), a qual poderia ser nomeada de gestão dialógica ou comunicativa. Segundo seu proponente, não basta adotar práticas de planejamento e gestão participativas, é necessário que a participação dos atores envolvidos seja qualificada de acordo com os pressupostos da racionalidade comunicativa habermasiana, o que proporcionaria efetividade e asseguraria a sustentabilidade (Souto-Maior, 2012). Essa técnica de planejamento – útil como ferramenta a gestores e *policymakers* da Educação Profissional – está em consonância

¹² “O conceito de *esfera pública* pressupõe igualdade de direitos individuais (sociais, políticos e civis) e discussão, sem violência ou qualquer outro tipo de coação, de problemas por meio da autoridade negociada entre os participantes do debate. A *esfera pública*, portanto, é o espaço intersubjetivo, comunicativo, no qual as pessoas tematizam as suas inquietações por meio do entendimento mútuo” (Tenório, 2016, p. 46, grifos do original).

com as categorias de “hibridismo cultural” e de “cosmopolitismo”, como preconizadas por Moreira (2009), o que pode ser verificado pelo excerto abaixo:

A interação intersubjetiva, isto é, ao estabelecimento de um interesse aceitável para todos; admite ações estratégicas, desde que submetidas a critérios éticos. Ao adotar a PEC como abordagem de planejamento e gestão, a organização não se compromete a somente desenvolver estratégias, decisões e ações que resultem de consenso. Isso seria ingênuo, pois o número e a heterogeneidade dos que participam, e o tempo disponível para os diálogos, usualmente dificultam tal consenso. O importante é que a PEC encoraja a utilização de procedimentos que representam recursos morais, para facilitar os acordos, e os compromissos para o equilíbrio de interesses. (Souto-Maior, 2012, p. 28)

Nestes termos, percebe-se que o processo interativo no plano internacional apresentado pela Unesco quanto às ações, estratégias, políticas e programas dirigidos à Educação Profissional trabalhado por uma metodologia heurística de planejamento como a PEC permite um estado de intercâmbio cultural favorável à interação dos atores e compartilhamento de soluções diversas, o que se aproxima da intencionalidade estratégica exposta pela Unesco para a formação profissionalizante.

Considerações finais

Ao ser alçada ao *status* de modalidade educacional estratégica pela Unesco na década de 1980, tinha início, de modo simultâneo, o próprio processo de internacionalização de padrões e boas práticas, sistematizado em ações, estratégias, políticas e programas dirigidos à Educação Profissional. Internacionalização, significa, desse modo, não apenas considerar os fluxos de pessoas envolvidas diretamente com esta modalidade educacional e o que tais fluxos de fato carregam consigo – as ideias, as pesquisas, os projetos curriculares, as concepções de arranjos organizacionais educativos, os meios e instrumentos de análise, planejamento, organização e gestão de sistemas e de unidades escolares de ensino profissionalizante – mas, efetivamente, a busca pela homogeneização de padrões de excelência e a adequada e balanceada incorporação de soluções exitosas mutuamente reconhecidas, portanto, plasmadas por consensos alcançados nas diversas instâncias e fóruns de discussão internacional. Preconiza-se, desse modo, o processo de internacionalização como algo inerente à aceção de “hibridização cultural” e ao conceito de “cosmopolitismo”, conforme discutido ao longo do texto.

Verificou-se que há uma desafiadora agenda a ser enfrentada pela Educação Profissional. Para além das expectativas tradicionais depositadas sobre as potencialidades inerentes a esta modalidade educacional – a empregabilidade via atualização profissional e de saberes técnicos e atitudinais dos trabalhadores, o fornecimento de condições educacionais e de produtos tecnológicos para a competitividade e o crescimento

econômico – recaem sobre ela também as expectativas de que possa auxiliar outras políticas públicas a promover a inclusão social, minorar a marginalização de grupos desfavorecidos e em situação de vulnerabilidade social e promover a equidade de oportunidades de aprimoramento da qualidade de vida e da igualdade de acesso à escola, à profissionalização e ao trabalho entre homens e mulheres. E, como se ainda fossem poucas estas tarefas, caberia também à Educação Profissional preparar os jovens e os trabalhadores para uma economia ecologicamente responsável e para o desenvolvimento sustentável, com ações de produção e trabalho amigáveis ao meio ambiente. Seriam, desse modo, três as dimensões a compor a estratégia vigente da Unesco para esta modalidade educativa, a econômica, a social e a ambiental.

A rede internacional formada pela Unesco por meio dos Centros Internacionais Unevoc mostra-se como significativa infraestrutura de conhecimentos e informações com efetivo potencial de fomentar o intercâmbio e o compartilhamento de conteúdos diversificados e colocados à disposição dos gestores e *policymakers* dos Países Membros. A abertura ao diálogo e os espaços para o debate e a apresentação de argumentos racionais que possam fundamentar a formulação de ações, estratégias, políticas e programas para a Educação Profissional se mostra fundamental. Nesse contexto, assegurar as condições favoráveis a um ambiente receptivo e acolhedor dos *stakeholders* é uma tarefa das mais relevantes a ser exercida pelos gestores educacionais locais. A abordagem ancorada na Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, aplicada por intermédio do instrumento heurístico da Planeação Estratégica e Comunicativa, elaborada por Souto-Maior (2012), apresenta-se como alternativa plausível e em consonância com as perspectivas da “hibridização cultural” e “cosmopolitismo” no interior de uma ampla concepção de política e gestão educacional dialógica.

Este texto tem a modesta contribuição de trazer esses elementos à discussão e propor uma agenda de pesquisa que possa tomar como objeto de estudo a relação entre os *stakeholders* em nível internacional, a forma, os espaços e as oportunidades para discussões, a dinâmica dos fluxos de informações e como estas são processadas, analisadas e aplicadas localmente. Torna-se relevante compreender como se dariam os processos de hibridização e de reconstrução local, a partir dos elementos de conhecimentos técnicos compartilhados, no interior do planejamento estratégico da formulação de políticas e a criação dos meios e instrumentos de gestão para conduzir a implementação, acompanhamento e avaliação no âmbito da Educação Profissional.

Agradecimentos/Fontes de financiamento

Pesquisa financiada pela Fapesp. Processo 2018-03106-8 (Research funded by Fapesp. Process 2018-03106-8).

Referências

- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar.
- Delgado, D. M., & Gomes, L. R. (2018). Teoria crítica e a gestão social da educação: reflexões a partir da teoria do agir comunicativo de Habermas. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, 29, 37-55. doi: 10.26512/resafe.v0i29.21005
- Delgado, D. M., & Gomes, L. R. (2019). *A educação profissional ao longo do processo de industrialização no Brasil: Do fordismo ao padrão flexível de produção*. São Carlos-SP: EdUFSCar.
- Gentilini, J. A. (2001). Comunicação, cultura e gestão educacional. *Cadernos Cedes*, XXI(54), 41-53. doi: 10.1590/S0101-32622001000200005
- Habermas, J. (2012a). *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social* (Vol. 1). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012b). *Teoria do agir comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista* (Vol. 2). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Harvey, D. (2013). *Condição pós-moderna* (24.ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Rendimento de todas as fontes 2017*. Texto recuperado de https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/acfb1a9112a9eceedc4ea612d5aaf848.pdf
- Kon, A. O. (2016). *A economia do trabalho: Qualificação e segmentação no Brasil*. Rio de Janeiro-RJ: Alta Books.
- Medeiros, S. C. G. R. (2018). *A educação profissional na modernidade líquida: Um estudo sobre o curso superior de tecnologia em gestão empresarial das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza* (Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS). Texto recuperado de https://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/prod_bibliografica/a-educacao-profissional-na-modernidade-liquida-um-estudo-sobre-o-curso-superior-de-tecnologia-em-gestao-empresarial-das-faculdades-de-tecnologia-do-centro-estadual-de-educacao-tecnologica-paula-souza/
- Moreira, A. F. B. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 367-381. doi: 10.1590/S0100-15742009000200003
- Przeworski, A. (1988). A social-democracia como fenômeno histórico. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 15, 41-81. doi: 10.1590/S0102-64451988000200004
- Pulido, J. R. (2018). Internacionalización y gestión integral en la institución superior: Visión actual e implicaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, 99(253), 649-658. doi: 10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3750
- Souto-Maior, J. (2012). *Planeação estratégica e comunicativa*. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB.
- Tenório, F. G. (2016). *Uma alternativa: Gestão social*. Ijuí-RS: Editora Unijuí.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (1999). *Establishment of an international long-term programme for the development of technical and vocational education following the second international congress on technical and vocational education (Seoul, Republic of Korea, april 1999)*. Paris: UNESCO. Texto recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117403>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015a). *Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training*. Paris: UNESCO. Texto recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233030>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015b). *Incheon declaration – Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong for all*. Paris: UNESCO. Texto recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2016). *Strategy for technical and vocational education and training (TVET) (2016-2021)*. Paris: UNESCO. Texto recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO – International Centre for Technical and Vocational Education and Training – UNEVOC (2016). *Entrepreneurial learning in TVET: report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference*. Bonn: UNESCO. Texto recuperado de <https://unevoc.unesco.org/pub/virtualconference-23-eng.pdf>
- Vizeu, F. (2005). Ação comunicativa e estudos organizacionais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 45(4), 10-21. doi: 10.1590/S0034-75902005000400002

3.

A Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica: O Contexto Brasileiro

Tânia Barbosa Martins¹

Resumo

Este artigo analisa as políticas e tendências da internacionalização da educação superior na atual conjuntura brasileira. Analisa a amplitude conceitual do termo “internacionalização da educação”, o contexto econômico e político da internacionalização da educação e o panorama geral da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. O processo de investigação constituiu-se no estudo teórico e análise de documentos. Concentrou-se no exercício de elaborar uma reflexão inicial sobre as tendências que podem ser concretizadas em relação à internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica. Constatou-se que, a prioridade é criar uma política de internacionalização da EPT no Brasil e promover a sua institucionalização na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conclui-se que o desafio de criar uma política de internacionalização da EPT é não reduzir a internacionalização da educação ao movimento do capital com base no polo estritamente mercantil.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação; Ensino Superior; Educação Profissional e Tecnológica.

The Internationalization of Professional and Technological Education: The Brazilian Context

Abstract

This article analyzes the policies and trends of the internationalization of higher education in the current Brazilian conjuncture. It analyzes the conceptual scope of the term “internationalization of education”, the economic and political context of internationalization of education, and the general overview of the internationalization of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil. The research process consisted of theoretical study and document analysis. It focused on the exercise of preparing an initial reflection on the trends that may be realized in relation to the internationalization of Professional and Technological Education. It was found that the priority is to create an internationalization policy of EPT in Brazil and promote its institutionalization in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. We conclude that the challenge of creating an internationalization policy of Professional and Technological Education is not to reduce the internationalization of education to the movement of capital based on the strictly mercantile pole.

Keywords: Internationalization of Education; Higher Education; Professional and Technological Education.

¹ Doutora em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).
E-mail: taniabmartins@yahoo.com.br

Introdução

Indiscutivelmente, a internacionalização da educação passou a ser considerada uma dimensão central que conceitua as instituições de ensino superior (IES). No caso brasileiro, as IES expandiram as ações de internacionalização a partir dos anos de 1970 como consequência dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Recentemente, as instituições como os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e as Faculdades de Educação Tecnológica, que experimentaram uma expansão entre os anos 2005-2015, vem estabelecendo políticas e programas voltados à internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica. O desenvolvimento da internacionalização dessas instituições está atrelado às demandas similares às aquelas reconhecidas pelos PNPG, diretamente vinculadas à uma nova organização acadêmica-científica que tem como objetivo inserir o Brasil num sistema econômico mundial de significativa competitividade.

O Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011, na qual se instituiu o *Programa Ciências sem Fronteiras* cuja finalidade reside em propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de Educação Profissional e Tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, apresentou-se como uma das principais ações de interesse governamental. No que se refere ao arcabouço legal, a internacionalização da educação teve destaque no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), nas metas 12 e 14:

Meta 12: Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

[...]

Meta 14: Elevar o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores; Expandir financiamento via agências oficiais de fomento; Expandir a oferta de cursos EAD; Reduzir as desigualdades étnico-raciais e favorecer o acesso; Interiorizar a Pós-Graduação stricto sensu (doutorado); Internacionalização da pesquisa e da pós-graduação. (Lei n.º 13.005, 2014, pp. 74-78)

Nessa perspectiva, a internacionalização da educação no Brasil vinha se desenvolvendo, pelo menos até 2018, com o incentivo do Estado na elaboração de políticas que incentivam a mobilidade acadêmica e a produção de investigações com parcerias no exterior. No entanto, cabe destacar que a execução da internacionalização nas IES vem produzindo práticas institucionais individuais em decorrência das polêmicas relacionadas ao entendimento do fenômeno e da ausência de uma política pública de internacionalização da educação clara e objetivamente fundamentada no país.

Tendo em vista esse contexto, as instituições de Ensino Profissional e Tecnológico estão sendo incentivadas a criar as condições para o desenvolvimento da internaciona-

lização da educação. Particularmente, a Portaria nº 25, de 6 de julho de 2017, instituiu um Grupo de Trabalho para elaboração de proposta de desenvolvimento de ações da política de internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, para o biênio 2018-2019. Os objetivos desse grupo incluiu o levantamento de ações de internacionalização da EPT desenvolvidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; a elaboração de documento técnico com a proposição das diretrizes, mecanismos e procedimentos para o desenvolvimento das ações de internacionalização da EPT; e, a elaboração de proposta de planejamento, com a definição das ações prioritárias de internacionalização da EPT a serem executadas no biênio 2018-2019 (Ministério da Educação, 2018).

Cabe salientar, que a demanda da internacionalização da educação vem tendo implicações na reformulação de políticas institucionais adotadas para o Ensino Profissional e Tecnológico em todos os níveis, desde o ensino técnico, passando pela graduação tecnológica ao mestrado profissional. Assim sendo, considerando a importância que o tema da internacionalização da educação superior adquiriu no contexto atual, o objetivo desse artigo é refletir sobre o desenvolvimento da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. É um tema recente nas pautas de investigações, que vem gerando controvérsias e aqui será tratado num esforço de síntese com base em 3 eixos: (1) a expressiva quantidade de definição e/ou a amplitude do termo internacionalização da educação; (2) o contexto econômico e político da internacionalização da educação; e, (3) o panorama geral da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A contribuição desse artigo é possibilitar uma reflexão sobre as tendências que podem ser concretizadas em relação à internacionalização da EPT.

A Internacionalização da Educação como um processo complexo e multifacetado

Embora o tema da internacionalização da educação tenha tornando-se cada vez mais presente nas publicações e pautas de investigações, observa-se um extenso registro de significados na literatura científica. Conforme Azevedo (2014), ainda que respeitando os princípios de interculturalidade, integração e solidariedade entre os povos, os debates, embates e combates são recorrentes, de modo que, constata-se que o conceito de internacionalização da educação superior está em disputa e cercado por controvérsias.

Segundo Knight (2005), o termo internacionalização da educação não é novo, sendo utilizado nas ciências políticas e relações governamentais há séculos, no entanto, desde a década de 1980, há debates em relação à definição de internacionalização da

educação. Na década de 1980, o termo era usado para referir-se de modo amplo à educação e cooperação internacional; na década de 1990, buscou-se diferenciá-lo da educação comparada, educação global e educação multicultural; e, atualmente, a internacionalização da educação vem sendo tratada em conjunto com os termos educação transnacional e educação sem fronteiras.

Assim sendo, a sistematização das definições acerca da internacionalização da educação indica que o termo é tratado em interface à uma infinidade de aspectos. Especificamente, Knight (2004), em meados da década de 1990, destacou ao entendimento da definição de internacionalização da educação, a interconexão com a abordagem organizacional das instituições, que segundo a autora, a internacionalização é um "processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição" (Knight, 2004, p. 7). Já na década de 2000, Knight (2005) redefine a internacionalização da educação entendendo-a como um processo que consiste na concepção e implementação de políticas e programas que têm por objetivo, por um lado, integrar a dimensão internacional e intercultural nas missões, objetivos e funções de ensino, investigação e extensão das instituições universitárias e, por outro lado, canalizar os benefícios derivados da cooperação (Knight, 2005). Este processo envolve várias ações, como mobilidade dos estudantes e dos professores, internacionalização curricular, formação conjunta, bem como o desenvolvimento de investigações e a formação de redes, entre outros.

Knight (2005) ressalta a complexidade da internacionalização da educação e agrupa os possíveis argumentos para a internacionalização em quatro grupos: político, econômico, acadêmico e cultural/social. No que se refere aos argumentos políticos, a autora afirma que historicamente, a educação internacional vem sendo vista como uma ferramenta benéfica para a política internacional, sobretudo, para assegurar a segurança internacional e a paz entre as nações, no entanto, atualmente, esse argumento não tem mais a mesma importância. Em se tratando dos argumentos econômicos, destaca que atualmente, os interesses econômicos são considerados componentes orientadores das políticas de internacionalização em muitos países e implica em relações com o mercado de trabalho e crescimento econômico em curto e longo prazo. O argumento acadêmico pressupõe a introdução da dimensão internacional na pesquisa, no ensino e na extensão com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade das instituições e alcançar padrões acadêmicos internacionais. E, por fim, quanto aos argumentos culturais e sociais, a internacionalização é muitas vezes entendida como uma forma de garantir a diversidade cultural e étnica.

Com base nos estudos de Knight (2005) é possível perceber que a internacionalização da educação se refere à um processo complexo e multifacetado, que envolve desde interesses relacionados à agenda de governos e de competitividade do país à múltiplos interesses oriundos de diversos setores da sociedade. Nessa perspectiva, a constatação de que a internacionalização da educação seja uma tendência na humanidade não pode ser naturalizada como uma finalidade em si mesma. Conforme Knight (2005), é preciso problematizar as diferentes interpretações que a internacionalização da educação está produzindo nos diferentes países, os valores hegemônicos que estão prevalecendo, como as instituições públicas, privadas e as organizações da sociedade civil estão concebendo e desenvolvendo a internacionalização da educação. Assim sendo, além de buscar os sentidos institucionais e individuais que estão sendo produzidos em relação a internacionalização da educação é preciso ainda considerar as discussões críticas com a relação ao papel do ensino superior no contexto de mundialização do capital, especificamente, os significados vigentes nas políticas educacionais.

A Internacionalização da Educação Superior no contexto de Mundialização do Capital

Apesar das várias razões que as Instituições de Ensino Superior (IES) vem utilizando para justificar a internacionalização, a exemplo da melhoria da formação, de projetos de investigação conjuntos e aumento da cooperação internacional baseadas em princípios de solidariedade, reciprocidade, interculturalidade, justiça social e respeito mútuo, a internacionalização da educação em face aos aspectos relacionados à conjuntura mundial de atual financeirização do capital, de avanço da lógica privatista e mercantil vem produzindo embates e tensões entre os pesquisadores (Azevedo, 2005). Conforme Altbach (2013), seja qual o objetivo das ações de internacionalização da educação, o traço comum perpassa pela estratégia de *soft power*², ou seja, a busca por um posicionamento estratégico internacional do país no contexto mundial (Altbach, 2013).

Altbach e Knight (2007) ao refletir sobre o fenômeno da globalização e internacionalização da educação definem-nas da seguinte forma:

A globalização é o contexto das tendências econômicas e acadêmicas que fazem parte da realidade do século XXI. A internacionalização inclui as políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos e instituições e até indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global. A motivação para a internacionalização inclui vantagem comercial,

² Expressão comum nas teorias de relações internacionais para se referir à habilidade de um corpo político para influenciar, de forma branda ou suave, o comportamento e/ou o interesse de outros corpos políticos.

conhecimento e aquisição de linguagem, aprimorando o currículo com contexto internacional e muitos outros. (Altbach & Knigh, 2007, p. 290)

Nesse entendimento, a essência da internacionalização da educação no atual contexto para além das questões acadêmicas e de difusão do conhecimento, alinha-se às relações estreitas com a esfera financeira e a promoção do empreendedorismo acadêmico.

No Brasil, Silva Júnior (2017), destaca o avanço de um movimento nos planejamentos estratégicos das instituições de ensino superior para que a produção acadêmica-universitária atenda as demandas da nova economia. A nova racionalidade em desenvolvimento passa a incentivar a internacionalização da pesquisa brasileira, as parcerias com instituições mundiais, as parcerias público-privadas e a mobilidade de estudantes e professores de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, dentre outros. O referido autor ao observar os vários Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG), ressalta o aumento de controle das agências governamentais sobre os programas de pós-graduação para direcionar as pautas de pesquisas para os interesses da economia global (Silva Júnior, 2017).

Silva Júnior (2017), ao investigar sobre a internacionalização da educação no Brasil e nos Estados Unidos, relata que apesar do desenvolvimento tardio dos processos de internacionalização da educação no Brasil, a tendência é que a política de internacionalização no Brasil, do mesmo modo, que nas instituições americanas, caminhe alinhada as demandas da mundialização do capital de predominância financeira.

Particularmente, para Chesnais (1996), a mundialização do capital é caracterizada não pela mundialização das trocas (mercadorias e serviços), mas pela mundialização do capital em sua forma industrial e financeira. O verdadeiro conteúdo da economia mundializada é o capital industrial e financeiro. Diferentemente, dos primórdios em que se tinha a predominância do comércio exterior (trocas entre países), agora o que se tem é o crescimento acentuado dos Investimentos Estrangeiros Diretos (IED) e dos rendimentos de portfólio/carteira. Nesse contexto, os IED têm mais importância do que as trocas e destacam-se por um alto grau de concentração nas mãos de oligopólios mundiais. Os principais atores industriais e financeiros apresentam uma organização tipo “rede”, descentralizando as operações e explorando as possibilidades proporcionadas pela autonomização e desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, em todo o mundo.

Nessa perspectiva, a educação semelhantemente as tendências no mundo industrial e financeiro, obedece a mesma racionalidade, que aliás, é afirmada nas formulações dos Organismos Multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada

oficialmente em janeiro de 1995. Nomeadamente, no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) do ano de 2000, proposta pela OMC, a educação é reconhecida como uma atividade terciária destinada a atender a demanda emergente e nível global.

À propósito da racionalidade mercantil, Azevedo (2015a), chama a atenção de que a transnacionalização da educação se caracteriza pela oferta transfronteiriça de ensino por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais é orientada pelo caráter de mercantilização da educação e desenvolve-se tanto pela iniciativa privada quanto pública. O autor relata que no desenvolvimento da educação transnacional existe um movimento de fusões e aquisições de instituições de ensino superior com destaque para a formação de grupos educacionais que detêm capital aberto em Bolsas de Valores e participam de associações e fundos de capitais de origem estrangeira (Azevedo, 2015a).

Deste modo, segundo Azevedo (2015a), as ações de internacionalização da educação para além do argumento de interculturalidade e integração estão sendo concretizadas como uma modalidade de transnacionalização e de venda de serviços (Azevedo, 2015a). Portanto, nessa perspectiva, a internacionalização da educação apresenta-se como uma faceta do movimento do capital que busca se valorizar dentro das IES.

Segundo Silva Júnior (2017), o processo de mundialização do capital colaborou para induzir as instituições de ensino superior a tornar-se uma instituição classificada como *Word Class University*. Apesar da necessidade de mais precisão em relação ao significado da *Word Class University*, o termo tem sido usado para referir-se às universidades que produzem resultados de pesquisa que podem ser transformados em produtos comercializáveis e que contribuem com a competitividade da economia do país no cenário mundial.

Cabe destacar que a necessidade de atender as demandas da nova economia tem transformado o significado social das instituições de ensino superior que passariam a alinhar-se mais diretamente aos interesses do processo de reprodução de capital. O conjunto de mudanças tem implicações na gestão das instituições, no trabalho docente e no perfil do estudante. Em relação à gestão das instituições, observa-se que a tendência é que os reitores passem a ser administradores profissionais empenhados na criação das condições para que o conhecimento produzido se transforme em matéria prima, atendendo às especificidades da economia e do mercado mundial; no que se refere ao trabalho dos professores, esses passam a responder também pela sustentabilidade das instituições e desenvolvimento da economia; e, em se tratando dos estudantes, esses são induzidos ao consumo do capital dentro das próprias instituições. Cabe mencionar que as alianças

entre corporações e as universidades, cada vez mais frequentes, tornam-se oportunidades de negócios (Silva Júnior, 2017).

Em síntese, a cultura acadêmica no contexto da nova economia de predominância financeira vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, de modo que, a educação em todos os níveis vem sendo alterada estrategicamente para ser uma das áreas a ser explorada pelo capital internacional. Nessa acepção, a internacionalização é uma forma de responder aos desafios e oportunidades da globalização econômica.

Nesse sentido, há que destacar a pertinência das investigações que problematizam sobre os fins das políticas de internacionalização da educação e sua relação com as desigualdades sociais. Especificamente, Lima e Maranhão (2009) fazem referência a dois tipos de internacionalização: ativa e passiva. A primeira articula-se aos países centrais que recebem estudantes e destina-se a difundir seu idioma, sua cultura, seus valores e interesses econômicos e políticos e, a segunda, acontece em países periféricos responsáveis por encaminhar seus estudantes aos países centrais. Assim sendo, no contexto de relações estreitas com a esfera financeira e a promoção do empreendedorismo acadêmico, o desafio é construir políticas educacionais que tendem mais para o polo do direito à educação e de princípios de justiça social e respeito mútuo do que para o polo da educação como moeda de troca e promotora de desigualdades e disparidades em torno do desenvolvimento científico entre os países.

A Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A ideia de internacionalizar a Educação profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é recente com destaque para iniciativas governamentais que tem como finalidade criar uma política de internacionalização da EPT no país. Especificamente, o Artigo 15, inciso XVII, do Decreto Ministerial n. 9005/17, que aprova a estrutura regimental do Ministério da Educação, afirma que é função da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) “estabelecer políticas e programas voltados à internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica” (Ministério da Educação, 2017). Munidas dessa função, no mesmo ano, por iniciativa da referida Secretaria foi instituída um Grupo de Trabalho que realizou um diagnóstico acerca da internacionalização da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou um documento de referência para a internacionalização da EPT para o biênio 2018-2019.

O documento intitulado “Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Resultados do GT de Política de Inter-

nacionalização” apresenta o diagnóstico da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica na RFEPCT considerando vários aspectos: mobilidade; acordos internacionais; projetos com cooperação internacional; idiomas; investimento/financiamento; estruturas de escritórios; comunicação/divulgação dos dados; indicadores internacionais; participação em eventos e missões internacionais; e, normativas e regulamentos relacionados à internacionalização da educação. Cabe mencionar que 41 instituições da RFEPCT vinculadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) participaram da investigação.

O estudo demonstra que há um movimento em todas as instituições RFEPCT para ampliar seu campo de ação nos assuntos acerca da internacionalização da educação. De modo geral, constatou-se que das 41 instituições da RFEPCT: 34% das instituições articulam o Plano de Desenvolvimento Institucional com a internacionalização da Educação; 66% possuem regulamentos para ações de internacionalização aprovadas em Conselho Superior; 78% receberam professores estrangeiros em suas instituições; 61% das instituições existem centros de línguas e escritórios de internacionalização; 66% das instituições destinam recursos para a internacionalização, com destaque para o CEFET-MG e CEFET-RJ, que possuem um desenvolvimento histórico maior da internacionalização da educação decorrente dos Programas *Stricto-Sensu*. Cabe destacar ainda que do total de instituições, 33% responderam a questão sobre acordos de cooperação internacional. O resultado mostra que há um total de 504 acordos assinados com diferentes países tais como Portugal, Canadá, França, EUA, Argentina e Alemanha e Espanha, dentre outros. O estudo diagnóstico demonstra um aumento de novas práticas acadêmicas dentro das instituições profissionais, no entanto, apesar da diversidade de ações de internacionalização nas instituições profissionais da rede pública, as estratégias institucionais para a consecução da internacionalização encontram-se em construção. Observou-se também que não há um conceito de internacionalização definido claramente nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica e nem uma plataforma de gestão que ofereça acesso aos dados da internacionalização da educação. O diagnóstico de levantamento das ações de internacionalização serviu para a construção de um documento de referência para as instituições (Ministério da Educação, 2018). Em relação a definição de internacionalização do ensino profissional e tecnológico, o documento destaca que se trata de um: Conjunto de ações com vistas à prospecção e desenvolvimento de parcerias alinhadas ao ensino, pesquisa, extensão e ao arranjo produtivo local para oferta de educação de qualidade, formando uma comunidade acadêmica consciente da cidadania global, capaz de compreender, articular e contribuir com os contextos local, regional e global. (Ministério da Educação, 2018. p. 52)

Em se tratando dos objetivos, a prioridade é a partir de uma série de ações ter a internacionalização da educação estruturada; criar uma base de dados integrada para gerenciar a internacionalização da educação nas instituições; e, institucionalizar a política de internacionalização da educação na RFEPCT. O documento referência apresenta metas no que se refere à estrutura das instituições; interação nas fronteiras; idiomas; questões relacionadas à ecossistemas; financiamento; e, cooperação (Ministério da Educação, 2018).

Cabe mencionar ainda que a execução das prioridades deve ter prerrogativa o desenvolvimento na RFEPCT da pesquisa aplicada; inovação tecnológica; desenvolvi-

mento de lideranças; ensino: novas metodologias, pedagogia do século XXI, aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2018).

A apreciação do estudo diagnóstico das ações de internacionalização da educação na RFEPCCT e do documento de referência para a internacionalização da educação evidenciam uma visão de que a internacionalização da educação potencializa benefícios no que se referem às redes de conhecimento, questões de ecossistemas e de desenvolvimento, dentre outros.

No documento sobressai a preocupação da internacionalização da EPT não ser institucionalizada na RFEPCCT sendo necessária a tomada de decisão nacional a fim de assegurar as condições de desenvolvimento da internacionalização nas instituições profissionais. Daí que as iniciativas devem ser encaminhadas para construção de uma estrutura sólida de assessorias de relações internacionais com equipe de apoio, com assessores capacitados, oferta de línguas estrangeiras nas instituições, acesso à editais externos, reestruturação curricular, criação de política de convalidação de diplomas, desenvolvimento de investigações em parcerias com pesquisadores estrangeiros, dentre outros.

Por fim, cabe ressaltar que a construção de uma política de internacionalização da EPT pode converter a internacionalização, para além das finalidades acadêmicas, numa forma de avaliação e regulação da educação profissional, inclusive, resultando em ferramentas de gestão baseadas em bonificação por resultados e no estabelecimento de classificação entre as instituições.

Considerações Finais

Os diferentes registros das razões da internacionalização da educação indicam que a internacionalização da educação está sendo desenvolvida com conteúdo que indicam desde decisões de governos nacionais para usar as instituições de modo estratégico em prol do desenvolvimento e competitividade a nível mundial à um conjunto de políticas e ações institucionais que se orientam por trocas que se justificam pela formação qualificada e crítica do corpo acadêmico do que de uma concepção de internacionalização com fins exclusivamente econômicos em que a desigualdade, competição, os rankings e a educação como mercadoria tornem-se preponderantes.

O desafio intrínseco a complexidade da internacionalização, que no contexto de mundialização do capital tende a se traduzir como uma tendência homogeneizante da educação profissional e tecnológica, é justamente em não reduzir a internacionalização ao movimento do capital que busca se reproduzir dentro das instituições de ensino superior.

A internacionalização, portanto, não pode ser instrumento para transformar a identidade das instituições com base no polo estritamente mercantil.

Assim sendo, é preciso avançar na discussão para que as instituições de educação profissional adotem políticas de internacionalização baseadas na ideia de formação qualificada sustentada em princípios de solidariedade, equidade e respeito mútuo.

Referências

- Altbach, P. (2013). *The International Imperative in Higher Education* (Global Perspectives on higher education, Vol. 27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Azevedo, M. L. N. (2015a). Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, 1(1), 56-79.
- Azevedo, M. L. N. (2015b). Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. *Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)*, 1(1), 86-102.
- Chesnais, F. (1996). *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización. Respuestas a nuevas realidades y retos. In H. Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), *Educación Superior en América Latina* (pp. 1-38). Bogotá: Banco Mundial, Mayol Ediciones.
- Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14(3), 583-610.
- Mancebo, D., Vale, A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil – 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206003>
- Ministério da Educação (2018). *Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de EPT e resultado do GT de Política Educacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>
- Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília; Coimbra: Editora Universidade de Brasília; Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva Júnior, J. R. (2017). *The New Brazilian University: A busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal 6 Editora.
- Thiengo, L. C. (2018). *Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais* (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina). Texto recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190910>

4.

Projeto Escola Zé Peão: 27 Anos Aprendendo com o Trabalho

Eduardo Jorge Lopes da Silva¹

Resumo

O artigo aborda a trajetória de 27 anos de experiência do Projeto Escola Zé Peão (1991-2018), uma ação extensionista de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores da construção civil de João Pessoa, Paraíba, Brasil, desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM). Na trajetória de mais de duas décadas e meia, o Projeto foi foco de estudos e pesquisas, produção de material didático e espaço de formação de licenciandos da UFPB. Os resultados revelam a contribuição do Projeto para minimizar os índices de analfabetismo entre os trabalhadores dessa indústria e a contribuição para a formação inicial de diversas licenciaturas da UFPB. Como êxito de sua ação, o Projeto obteve reconhecimento nacional e internacional.

Palavras-chave: Projeto Escola Zé Peão; Extensão; Alfabetização de Adultos; Licenciatura; Formação Inicial em EJA.

Project School Zé Peão: 27 Years Learning from the Work

Abstract

The article discusses the 27-year trajectory of the Zé Peão School Project (1991-2018), an extensionist action of literacy training for youth and adult construction workers in João Pessoa, Paraíba, Brazil, developed in partnership between the Federal University of Paraíba/Education Center/Post-Graduation Program in Education (UFPB) and the Union of Workers in the Civil Construction and Furniture Industries of João Pessoa (SINTRICOM). In the trajectory of more than two and a half decades, the Project was the focus of studies and researches, production of didactic material and training space for students of graduation of the UFPB. The results reveal the Project's contribution to minimizing illiteracy rates among workers in this industry and the contribution to the initial training of several graduations of the UFPB. As a success of its action, the Project obtained national and international recognition.

Keywords: Zé Peão School Project; Extension; Adult Literacy; Graduation; Initial Formation in Youth and Adult Education.

¹ Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba.
E-mail: eduardojorgels@gmail.com

Introdução

O Projeto Escola Zé Peão (PEZP) tem sua história imbricada com a história de luta e resistência do “grupo Zé Peão”, um coletivo de operários da construção civil, que surgiu no fim da década de 1970, como alternativa de oposição ao grupo de representação patronal que na época ocupava a direção do sindicato. O grupo Zé Peão procurava lutar em favor da classe trabalhadora, os operários da indústria da construção civil de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Esse grupo reunia diferentes categorias de trabalhadores: lavadeiras, operários de máquinas, operários da indústria têxtil, donas de casa e operários da construção civil (T. D. Ireland, 1991). A maioria desse coletivo de trabalhadores possuía baixo nível de escolarização, ou seja, inferior a quatro anos de estudos ou se encontrava na condição de analfabetismo, realidade natural para muitos deles. Eles reforçavam os índices de analfabetismo que, no Brasil, na época, décadas de 1970 a 1980, eram de 33,7% e 25,9%, respectivamente, entre a população maior de 15 anos (Pinto, Brant, Sampaio, & Pascom, 2000). Atualmente os índices de analfabetismo no Brasil é 7,2% (IBGE, 2017a). Esse percentual corresponde a mais de 11,7 milhões de brasileiros analfabetos maiores de 15 anos.

Com a ascensão do Grupo Zé Peão à direção do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil e do Mobiliário (SINTRICOM) de João Pessoa, em 1986, entre tantas questões a serem tomadas em favor dos direitos dos trabalhadores da categoria, encontrava-se o alto índice de analfabetismo e a pouca escolarização entre os operários-serventes. Tal condição dificultava o diálogo entre o SINTRICOM e os operários que eram incapazes de ler um panfleto, cartaz informativo ou qualquer outro gênero textual. O Grupo Zé Peão “constatou que esse fenômeno [...] se configurava como uma muralha ao objetivo de construção de um sindicato democrático e participativo” (Silva, 2015, p. 17).

Aliada à essa realidade, o cenário nacional de implantação de políticas neoliberais, a partir do governo do presidente Collor de Melo (1990-1992), e, sequenciado pelos governos federais de Itamar Franco (1992-1993) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apresentava a ausência de políticas públicas que garantissem o direito à educação na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), exceto, pela criação de programas de alfabetização, uma herança dos governos federais desde 1947².

Com o processo de redemocratização do Brasil e a abertura às políticas neoliberais iniciados a partir de 1985, em 1990, surge o PEZP, como uma atividade de extensão em

² Referentes a programas de alfabetização de jovens e adultos, consultar Paiva (2003, p. 203-229).

parceria entre o SINTRICOM e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I. A “[...] escola foi concebida como uma forma de diminuir a tensão entre a proposta de uma organização e estrutura sindicais democráticas e participativas e a dura realidade de uma categoria condenada ao silêncio durante longos anos [...]” (T. D. Ireland, 1996, p. 34). Essa parceria entre a UFPB e o SINTRICOM, segundo o próprio T. D. Ireland (citado em Silva, 2011, p. 192-193), deu-se, inicialmente, em função de um trabalho de assessoria que ele realizava junto ao grupo “Zé Peão”, desde 1983.

As primeiras salas de aulas foram implantadas em 1991, nos canteiros de obra³ localizados em vários pontos da cidade de João Pessoa, especialmente, na orla marítima. As aulas aconteciam de segunda a quinta-feira, das 19 às 21 horas. Às sextas-feiras, os alunos-operários retornavam às suas cidades de origem e os alfabetizadores participavam de atividades de formação continuada e planejamento.

O PEZP organizou sua proposta pedagógica educativo-alfabetizadora alicerçada em três princípios: *Princípio da Contextualização*, *Princípio da Significação Operativa* e o *Princípio da Especificidade Escolar*. Esses princípios foram sistematizados em 1993, ano em que o PEZP suspendeu suas atividades para pensar sobre que método de alfabetização seria ideal utilizar para continuar com suas ações didático-pedagógicas (V. Ireland, 2017). Na época, o que estava definido para o PEZP é que sua prática estava alicerçada na perspectiva popular de educação, de base freireana.

E quanto aos alunos operários? Eles eram matriculados em dois programas básicos: *Alfabetização na Primeira Laje*, destinado aos que não eram alfabetizados, e o *Tijolo Sobre Tijolo*, para aqueles operários que apresentavam certo nível de alfabetismo. Além desses programas de escolarização, também foram ofertados outros programas que serviram de apoio didático-pedagógico.

O *Varanda Vídeo* teve o propósito de contribuir para a formação cultural mais ampla do aluno-operário e dos trabalhadores não matriculados na escola, por meio de exibição de filmes/documentários que abordavam diversas temáticas, associadas à discussão em sala de aula (T. D. Ireland, 1996). A *Biblioteca Volante* teve como objetivo incentivar a leitura e proporcionar mais contato com a escrita. O seu acervo reunia obras de literatura, história, geografia, política, economia etc., além de outras fontes de informação (jornais, revistas, gibis etc.), as quais ficavam à disposição dos alunos, sendo selecionadas de acordo com as necessidades e o nível dos alunos-operários (T. D. Ireland et al., 1998).

³ As salas de aula eram instaladas nos canteiros de obra onde existia alojamento para os operários, uma vez que a maioria era oriunda de cidades do interior do Estado da Paraíba, distante da capital, João Pessoa.

O programa de *Arte-educação*, por sua vez, permitia aos alunos-operários o acesso a outras formas de linguagens e expressão, além de trabalhar sua subjetividade e sensibilidade, desenvolvendo a oralidade e a capacidade motora. (T. D. Ireland, 1996; T. D. Ireland et al.,1998). O programa de *Atividades Culturais* objetivou “contribuir com o desenvolvimento sociocultural dos alunos trabalhadores, através de participação em eventos culturais tais como: cinema, teatro, circo, galeria de arte, exposições, museus e sítios históricos (Silva, 2015). E o programa de *Saúde do Trabalhador* levava para as salas de aulas discussões diversas sobre saúde e cidadania. Cada um desses programas tinha como coordenador um professor da UFPB, com *expertise* em cada uma dessas áreas.

A equipe pedagógica do Projeto Escola Zé Peão era estruturada da seguinte forma: uma *coordenação geral*, formada por um representante do corpo docente do Centro de Educação da UFPB e um representante da direção do SINTRICOM; uma *coordenação pedagógica*, formada por ex-professores alfabetizadores; uma equipe de *assessores* de diversas áreas do conhecimento, formada por professores da UFPB⁴, e por uma equipe de *professores alfabetizadores*, composta por estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UFPB (T. D. Ireland et al., 1998).

A ação didático-pedagógica do PEZP alicerçava-se no compromisso assumido por toda a equipe do Projeto, por meio do dispositivo denominado de *As Bases de um Compromisso Coletivo*. Este documento enfatiza as funções e as responsabilidades específicas, presentes no trabalho em equipe e, também, os direitos e os deveres de cada membro desse mesmo coletivo.

No decurso de 27 anos de existência, o PEZP trouxe contribuições para a educação brasileira, especialmente, no Estado da Paraíba, o qual detém, ainda, um dos maiores índices de analfabetismo entre os maiores de 15 anos (16,5%), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE/PNAD (IBGE, 2017a). Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva apresentar as contribuições do PEZP ao longo de sua trajetória de atuação, a partir dos seguintes elementos: a contribuição para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos operários da indústria da construção civil de João Pessoa, Paraíba; a contribuição para o desenvolvimento do processo de formação inicial de estudantes de licenciaturas da UFPB, como professores alfabetizadores de jovens e adultos; o PEZP e os seus sujeitos, como objeto e/ou *lócus* de pesquisa e de produção

⁴Ao longo de sua história, já passaram por este projeto docentes profissionais das áreas de: Biblioteconomia, para o Programa Biblioteca Volante; Medicina, para o Programa Saúde do Trabalhador; Letras, para assessorar os alfabetizadores com o trabalho de leitura e da escrita; Matemática, para assessorar os alfabetizadores com o trabalho de ensino da matemática; Comunicação, para assessorar o programa Varanda Vídeo; História, para assessorar os alfabetizadores com os conteúdos de história e cidadania; e Artes, para assessorar o programa de Atividades Culturais.

acadêmica; e, por último, o reconhecimento do Projeto como uma experiência importante no cenário nacional e internacional e sua contribuição para o processo educativo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores.

A contribuição do PEZP para a alfabetização dos operários da indústria da construção civil de João Pessoa-PB (1991-2018)

Na sociedade contemporânea de avanços no que tange aos meios de informações, de produção de conhecimentos e das tecnologias, o processo de alfabetização e escolarização para os trabalhadores, em especial, os da construção civil, torna-se um requisito básico para a formação e qualificação profissional e para pleitear certa vaga de trabalho no canteiro de obra (Cf. T. D. Ireland et al.,1998). No Brasil, especialmente a partir da década de 1930, marco do processo de industrialização nacional, houve certo discurso da intolerância contra aqueles que se encontravam na condição de analfabetismo e que eram rotulados de “improdutivos” e “incapazes”. Os discursos propagados por “higienistas” e “sanitaristas” consideravam o analfabetismo como uma “calamidade pública” (Galvão & Di Pierro, 2007; Paiva, 2003). E, ao longo da história, vários signos surgiram para rotular as pessoas que não sabiam ler e escrever, que, coincidentemente, a maioria pertencente as classes populares: “cego”, “surdo”, “irracional”, “improdutivo”, “doente”, “degenerado”, “viciado”, “servil”, “incapaz”, “inculto” e “ignorante” (Galvão & Di Pierro, 2007, pp. 31-54).

Logo, viver à margem do domínio da leitura, da escrita e da tecnologia digital é estar condenado à exclusão social. E, no presente século XXI, os discursos recorrentes do campo da tecnologia, da microinformática e demais setores da sociedade têm gerado novos rótulos para o signo do analfabetismo, o “analfabeto digital” ou “analfabetismo digital”, o qual, segundo Demo (2005), constitui, na atualidade, uma das maiores problemáticas no campo do analfabetismo. A condição de analfabeto digital veio a impactar as relações de trabalho nos diversos setores da economia, inclusive o setor da indústria da construção civil, cuja tradição era empregar maior quantitativo de trabalhadores sem qualificação, subescolarizados e analfabetos.

Assim, em mais de duas décadas e meia de existência, o PEZP, além de contribuir para alfabetizar e escolarizar mais de cinco mil operários da construção civil de João Pessoa-PB, em seus últimos cinco anos (2014-2018), pensando nas novas demandas surgidas em virtude das tecnologias, que dominam os diferentes espaços sociais e produtivos, criou seu último programa, o “Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra (AMCO)”, que valeu-se de *tablets* para ensinar sobre o uso de mídia digital, e o “Programa de

Alfabetização em Língua Materna (PALMA)”, que trabalhou com um aplicativo para *smartphone*, no processo de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades interativas (UFPB, 2017). Esses programas foram coordenados pelo professor Timothy Ireland e sua equipe, e contou com a participação de alunos da UFPB, bolsistas de extensão, dos cursos de Comunicação em Mídias Digitais e Pedagogia.

O PEZP logra como contribuição aos operários da indústria da construção civil a minimização dos índices de analfabetismo, o aumento do nível de escolaridade, mais participação nas assembleias do sindicato, a formação de quadros para a direção e capacitação em tecnologia digital, por meio do acesso a aplicativos por meio de *tablets* e *smartphones*.

A formação de professores alfabetizadores

O Projeto Escola Zé Peão foi fundamental para contribuir para o desenvolvimento da formação inicial de estudantes de diversas licenciaturas da UFPB, isso porque, de acordo com Silva (2011, p. 268),

[...] este projeto se configura em um espaço que propicia o exercício do magistério, articulando teoria e prática, reflexão, planejamento, sistematização da experiência, avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas na EJA, como elementos essenciais à formação inicial destes licenciandos.

Segundo o que Silva (2011) diz, mais de 400 estudantes de licenciaturas (e outros de bacharelado) da UFPB (entre 1991 e 2018) passaram pelo Curso de Formação Inicial do PEZP. Dentre os cursos, podemos elencar: Ciências, Ciências Econômicas, Comunicação Social/Jornalismo Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química e Serviço Social.

Dentre esses cursos, a licenciatura em Pedagogia correspondia a mais da metade dos inscritos no Curso de Formação Inicial. Esse curso correspondia a uma atividade de extensão de 40 horas, realizado geralmente no mês de fevereiro, período de recesso na UFPB, no qual os inscritos participavam de estudos, oficinas e visitas pedagógicas sobre temas ligados a EJA organizados em módulos. No primeiro módulo, a formação teve como tema gerador a *Identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e da construção civil e a Educação Popular*. Segundo Silva (2011, p. 288):

Nesta etapa da formação, os candidatos a professores alfabetizadores [...] se envolvem em atividades de visitas aos canteiros de obras e ao sindicato, conversam com os operários e com os diretores do SINTRICOM [...]. Fazem leituras, discussões e fichamentos de textos específicos sobre Educação Popular e o Projeto Escola Zé Peão.

No segundo módulo, discutia-se a *Metodologia para alfabetização de jovens e adultos e os princípios norteadores da prática alfabetizadora do PEZP*. E, finalmente, no terceiro módulo, as discussões eram sobre *Avaliação e Planejamento na Educação de Jovens e Adultos e no PEZP*. Nesse terceiro bloco do Curso Inicial de Formação, discutia-se sobre a prática pedagógica da escola, ou seja, “[...] a sua própria estrutura – os programas principais e a articulação com os programas de apoio – o planejamento e a avaliação e o lugar da sistematização na prática do educador” (T. D. Ireland, 2000, p. 34). Este último bloco do curso constituía-se na complementação dos dois módulos anteriores. Quanto à metodologia de trabalho, eram desenvolvidas as seguintes atividades: leituras individuais; trabalhos realizados em pequenos grupos; oficinas pedagógicas, ministradas pela coordenação pedagógica do projeto, por assessores e por especialistas convidados; e aulas simuladas pelos futuros professores (T. D. Ireland, 2000).

A terceira etapa da formação inicial centrava-se no *como fazer* e nos princípios norteadores do PEZP. Era a etapa na qual os futuros professores demonstravam como apreenderam as informações obtidas no curso e como passariam a vivenciar a experiência prática dessa formação, por meio de oficinas pedagógicas, planejamento de aulas, aulas simuladas e discussões sobre o planejamento e a avaliação da aprendizagem. A práxis era o motor propulsor de suas ações. A práxis significa o contato e o agir em torno de uma dada realidade posta. É o confronto assimétrico, em certos momentos, e convergente, em outros, com a teoria. Os saberes oriundos da práxis oportunizavam o crescimento e a formação profissional para os cursistas, uma vez que eles estavam articulados “[...] aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência” (Rossato, 2008, p. 331).

Após a conclusão do Curso, os estudantes participavam de uma entrevista diagnóstica com os coordenadores pedagógicos do PEZP, para autoavaliarem seu desempenho e, a partir daí, serem selecionados os novos educadores. Tanto os cursistas novatos como os educadores que atuaram no Projeto, no ano anterior, eram submetidos ao processo de formação e seleção. Assim, o PEZP formava seus quadros para ação pedagógica alfabetizadora, bem como contribuía para o desenvolvimento do processo formativo inicial dos futuros professores de diversos cursos de licenciatura da UFPB.

O PEZP no campo da produção acadêmica e didático-pedagógica

Na qualidade de projeto de extensão da UFPB (1991-2018), o PEZP foi também *lócus* e objeto/tema de pesquisa e de estudos. A pesquisa realizada por Silva (2011), em

sua tese de doutoramento, constatou que vários artigos, monografias, dissertações e teses abordaram o PEZP em diferentes perspectivas.

No Quadro 1, pode-se observar que, entre o período de 1991 a 2019, foram publicados vinte e cinco artigos em periódicos (inter)nacionais, impressos ou *online*. A maioria são produções de pessoas que participaram e/ou tiveram certo envolvimento com o PEZP.

Quadro 1: Produções acadêmicas: artigos publicados em periódicos

Título do Artigo/Periódico	Autor(es)
Escola Zé Pião, Revista em Dia , n. 17. Maio, João Pessoa/PB, 1991.	Cordeiro, C.
Os “peões” da construção João Pessoa : resistência do capital ao assalariamento – UFPB, 1992. ** Nome do periódico não identificado.	Morice, A.
A educabilidade no trabalho: seu realismo numa experiência escolar com trabalhadores. Revista Temas em Educação , v. 2, PPGE/UFPB, 1992.	Barreto, M. L. O.
As bases sociais do Projeto Escola nos canteiros : a indústria da construção civil, sua força de trabalho e a luta do sindicato dos trabalhadores dessa indústria – PPGE/UFPB, 1993. ** Nome do periódico não identificado.	Ireland, T. D.
Alfabetização de adultos: ainda a questão do método, Revista Temas em Educação , n. 3, PPGE/UFPB, 1993.	Ireland, V. E. J. C.
Novas formas de parceria: sindicato e universidade – PPGE/UFPB, 1993. ** Nome do periódico não identificado.	Ireland, T. D.
Projeto Escola Zé Peão, Revista Forma e Conteúdo , CUT, n. 4, set., p. 65-66, São Paulo/SP, 1994.	Ireland, T. D.
Literacy skills as building bricks for trade union democracy: the experience of the construction workers' trade union in João Pessoa, Brazil. Adult Education and Development , Bonn (Germany), n.42, p. 81-87, 1994.	Ireland, T. D.
Os limites de uma prática educativa no canteiro de obra: o caso do sindicato dos trabalhadores da indústria da construção civil de João Pessoa, Revista Temas em Educação , PPGE/UFPB, 1995.	Ireland, T. D.
A Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa, Revista Educação e Cidadania , RAAAB, n. 4, Dez. p. 33-40, São Paulo/SP, 1996.	Ireland, T. D.
Construindo um mundo escrito: Projeto Escola Zé Peão, Revista Extensão , n. 2, p. Set. p. 78-85, João Pessoa/PB, 1996.	Ireland, T. D.
Usando la alfabetización y las habilidades que en ella se cimientan como ladrillos para la construcción de João Pessoa, Brasil, Asociación Alemana para Educación de Adultos , Instituto de la Cooperación Internacional, n. 42, p. 80-87, Bonn, Alemania, 1997.	Ireland, T. D.
Práticas educacionais com trabalhadores da indústria da construção no nordeste do Brasil: sua contribuição para mudança, Informação & Sociedade . Estudos, João Pessoa – PB, v. VI, p. 151-170, 1996.	Ireland, T. D.

Título do Artigo/Periódico	Autor(es)
A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro, Revista La Piragua , CEAAL, n. 17, p. 29-37, México, 2000.	Ireland, T. D.
* A construção da informação em sala de aula: Uma prática alfabetizadora no Projeto Escola Zé Peão, Linguagem & Ensino , Vol. 4, No. 2, p. 35-60, 2001.	Freire, B. M. J. & Aquino, M. A.
Construindo o futuro, Revista Educar , Ano 1, n. 1, p. 20, dez. 2010, Brasília/DF, 2010.	Neiderauer, M.
A Educação de Jovens e Adultos no Projeto Escola Zé Peão: as relações entre os discursos pedagógicos e políticos, Revista Temas em Educação , v. 18/19, n. 1/2, PPGE/UFPB, 2009/2010(Periódico <i>online</i>).	Alcântara, M. A. M & Carlos, E. J.
* As Especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA, Educação em Revista , Belo Horizonte, v.27, n.02, p.303-322, ago. 2011 (Periódico <i>online</i>).	Soares, L.
* A Formação Continuada de Professores de EJA no Projeto Escola Zé Peão. Revista Lugares de Educação , v. 2, p. 16-31, 2012 (Periódico <i>online</i>).	Silva, E. J. L.
*A Sistematização e Autoavaliação da Experiência na EJA: instrumento da formação inicial de professores alfabetizadores, Revista Educere et Educare , Vol. 09 - Número especial (2014): Dossiê Formação de Professores, 2014 (Periódico <i>online</i>).	Silva, E. J. L. & Batista Neto, J.
* O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura de Itapeverica da Serra , São Paulo, Secretaria de Educação, 2017 (Periódico <i>online</i>).	Farias, M. J.
* O Impacto de Aplicativo Móvel sobre a Aprendizagem de Operários, Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos , v. 5, p. 178-190-190, 2017 (Periódico <i>online</i>).	Pfeiffer, D. K., Dias, D. & Ireland, T. D.
* Aprendizagem móvel no Canteiro de Obra, Revista Cátedra Digital , v. 3, p. 01, 2017.	Ireland, T. D.
* O Perfil do educador popular da EJA no discurso de jovens operários-educandos do Projeto Escola Zé Peão, Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos , v. 6, p. 194-211, 2018 (Periódico <i>online</i>).	Silva, E. J. L., Lira, L. O. & Lima, G. M. S.
* A Construção do Currículo no Programa Escola Zé Peão, Revista Espaço do Currículo , v. 12, p. 48-59, 2019 (Periódico <i>online</i>).	Silva, E. J. L. & Batista Neto, J.

Fonte: Silva (2011, p. 195).

*Repositório Digital de Periódicos da UFPB. Consultado em Maio de 2019 em <http://periodicos.ufpb.br/>

No Quadro 2, foram constatados onze trabalhos monográficos (1992-2016), sendo dois em nível de especialização (*latu sensu*) e nove em nível de conclusão de curso de graduação, dos quais, oito de licenciatura, do curso de Pedagogia, e um de bacharelado, do curso de Biblioteconomia.

Quadro 2: Produções acadêmicas: monografias de graduação e especialização

Título/Nível/Local/Ano	Autor(es)
O Projeto Escola Zé Peão na leitura dos engenheiros da construção civil de João Pessoa - Paraíba. Especialização em Formação de Treinadores para Alfabetização - CE/UFPB, 1992.	Queiroga, G. T.
A formação do educador popular: um estudo de caso da experiência do Projeto Escola Zé Peão. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 1995.	Silva, V. P.
A avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação popular: a experiência do Projeto Escola Zé Peão. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 1999.	Silva, E. J. L.
O conceito de greve do operário da construção civil alfabetizado. Especialização em Pesquisa Educacional/CE/UFPB, 1999.	Alencar, J. M.
Identidade masculina em questão: um novo homem. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 2006.	Soares, M. V. R.
Multiculturalismo e currículo: o olhar do/a pedagogo/a que atua na EJA. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 2010.	Andrade, R. A.
* O Discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos que circula no Projeto Escola Zé Peão. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 2011.	Alcântara, M. A. M.
*A formação do educador de jovens e adultos: as contribuições do Programa Escola Zé Peão. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 2013.	Lucena, I. S.
*Atuação do bibliotecário como agente cultural: relatos da prática no Projeto Escola Zé Peão (PEZP). Biblioteconomia/CCSA/UFPB, Monografia de graduação, 2013.	Rego, F. C. C.
* Aprendizagem móvel no canteiro de obra: a utilização de smartphones como ferramenta pedagógica complementar ao processo de ensino e aprendizagem no Programa Escola Zé Peão. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 2015.	Lima, L. C.
* O uso do desenho como mediação do conhecimento na alfabetização de jovens e adultos: uma experiência no Programa Escola Zé Peão. Pedagogia/CE/UFPB, Monografia de graduação, 2016.	Alcantara, R. R. V.

Fonte: Silva (2011, p. 196).

* Repositório Digital da UFPB. Consultado em Maio de 2019 em: <https://repositorio.ufpb.br>.

Entre os anos de 1993 e 2016, foram defendidas treze dissertações, sendo nove no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), uma no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), uma no Programa de Pós-Graduação em Nutrição (PPGN) e uma no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religiões (PPCR), todas pela UFPB, e uma no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Vejamos o Quadro 3.

Quadro 3: Produções acadêmicas: Dissertações

Título/Programa/Ano	Autor
Concepções dos trabalhadores da construção civil sobre acidente do trabalho. Mestrado em Educação da UFPB, 1993.	Muniz, H. P.
Fatores determinantes da evasão numa experiência de educação de adultos trabalhadores. Mestrado em Educação da UFPB, 1996.	Fonseca, F. N.
Analfabetismo e representação social: as representações sociais da democracia e da cidadania dos trabalhadores analfabetos da construção civil de João Pessoa. Mestrado em Sociologia da UFPB, 1997.	Cavalcanti, S. M.
As representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil sobre a Escola Zé Peão. Mestrado em Educação da UFPB, 1999.	Matos, F. T. C
O Zé Peão em cena: o projeto político-pedagógico sob o prisma da identidade. Mestrado em Educação da UFPB, 2001.	Alencar, J. M.
A formação matemática do educador de adultos: um olhar a partir da Escola Zé Peão. Mestrado em Educação da UFPB, 2003.	Silva, K. C.
Nas Tessituras da Educação de Jovens e Adultos: Identidade Cultural, Currículo e o Projeto Escola Zé Peão. Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, 2003.	Cavalcante, M. H. K.
* Projeto Escola Zé Peão: uma instância de formação de educadores de jovens e adultos. Mestrado em Educação da UFPB, 2011.	Duarte, C. C.
* Insegurança alimentar e nutricional de trabalhadores da construção civil de João Pessoa-PB. Mestrado em Ciências da Nutrição da UFPB, 2014.	Brasil, E. C. L.
* Os trabalhadores da construção civil, a Escola Zé Peão e as aprendizagens consideradas importantes para o trabalho e para a vida. Mestrado em Educação da UFPB, 2015.	Oliveira, R. H. F. S.
* Aprendizagem Móvel (M-LEARNING): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos. Mestrado em Educação da UFPB, 2015.	Freitas, E. A.
* O Ensino Religioso e o Programa Escola de Zé Peão: interfaces e articulações no currículo. Mestrado em Ciências da Religiões da UFPB 2015.	Santos, M. A. R.
* Programa Escola Zé Peão: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil. Mestrado em Educação da UFPB, 2016.	Buhne, A. R.

Fonte: Silva (2011, p. 196).

* Repositório Digital da UFPB. Consultado em Maio de 2019 em <https://repositorio.ufpb.br>.

Além das dissertações, também foram identificadas duas teses, uma defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco,

intitulada *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*, defendida por Silva, E. J. L., em 2011, a outra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA*, defendida por Silva, F. A. O. R., em 2013.

Quanto às produções de trabalhos apresentados em eventos, foram constatados quatorze trabalhos, entre o período de 1997 e 2018. Foram três trabalhos publicados em eventos locais, sete, em eventos nacionais, e dois, em eventos internacionais (Quadro 4).

Quadro 4: Produções acadêmicas: trabalhos apresentados em eventos (1997 a 2018)

Título/Evento/Ano	Autor(es)
Um olhar para o Projeto Escola Zé Peão: a articulação ensino-pesquisa-extensão. IV Encontro de Extensão da UFPB , 1997.	Silva, E. J. L.
A avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Popular: a experiência do Projeto Escola Zé Peão. VIII Encontro de Iniciação Científica da UFPB , 1999.	Silva, E. J. L.
Projeto Escola Zé Peão: educando para a cidadania. IV Congresso Nacional sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção e II Seminário sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção dos Países do MERCOSUL em Goiânia/GO , 2001.	Silva, E. J. L., Silva, K. C., Araújo, M. J. N. M., Silva, V. P.
Formação de mão-de-obra de nível operacional na indústria da construção civil. IV Congresso Nacional sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção e II Seminário sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção dos Países do MERCOSUL em Goiânia/GO , 2001.	Leal, C. M. S., Medeiros, J. A. D. M & Valença, S. L.
A melhoria das condições de trabalho na indústria da construção civil – quando a empresa assume a propriedade do projeto de mudança: relato de experiência em João Pessoa. IV Congresso Nacional sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção e II Seminário sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção dos Países do MERCOSUL em Goiânia/GO , 2001.	Leal, C. M. S., Batista, J. H. L., Lacerda, J. V. M. F., Moreira, M. C. & Lima, P. M.
Problematizando a realidade na construção do conhecimento: uma experiência em educação para pessoas jovens e adultas. Trabalho apresentado no IX Encontro de Extensão da UFPB , 2007.	Furtado, Q. V. F.
A avaliação da aprendizagem no Projeto Escola Zé Peão: um processo em construção. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos , 2010.	Costa, E. P. & Silva, E. J. L.
* Biblioteca Volante e as práticas de leitura no Projeto Escola Zé. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação , Florianópolis, SC, Brasil, 07 a 10 de julho de 2013.	Lima, G. F. C. L. & Amaral, D. S.

* Utilização de Tecnologia Móvel na Educação de Jovens e Adultos: entre tijolos e tecnologia uma proposta de Alfabetização. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) Workshops (WCBIE 2014) , Dourados, MS, 2014.	Freitas, E. A. & Ireland, T. D.
* Educação de Jovens e Adultos e Propostas Curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. 37ª Reunião Nacional da ANPEd , UFSC- Florianópolis-SC, 2015.	Soares, L. G., Silva, F. R. & Soares, R. C. S.
* Estágio Curricular nos Espaços Não Formais: reflexões sobre o Programa Escola Zé Peão na formação inicial de professores. 10 ENFOPE/11 FOPIE , UFS, Aracajú/Sergipe, 2017.	Lima, J. A., Silvam R. L. & Costa, E. A. P.
* Um jeito de fazer alfabetização: o caso da Escola Zé Peão. 2º Congresso Ibero-americano de Educação Comparada - CIEC e o 7º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada - EISBEC , UFPB, João Pessoa-PB, 2017.	Silva, J. R. B.
* Educação de Jovens e Adultos e a importância do Projeto Escola Zé Peão. V Congresso Nacional de Educação , Recife-PE, 2018. (Anais <i>online</i>).	Justino, A. R. L. S., Santos, L. H. S., Gomes, S. L. S. S. & Melo, V.
* O desafio da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: o caso da Escola Zé Peão. V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão , Niterói/RJ, UFF, 2018. (Anais <i>online</i>).	Ramos, J. B. S.

Fonte: Silva (2011, p. 197).

* Google search. Consultado em Maio de 2019 em <https://www.google.com.br/search>.

Nesses eventos, o que se observa é que, não apenas a área de educação foi foco de apresentação sobre o PEZP, mas também as áreas da construção civil, meio ambiente, biblioteconomia e documentação e informática.

Pode-se inferir que todos os artigos, dissertações, teses e trabalhos em eventos contribuíram para dar visibilidade nacional e internacional ao PEZP. E, além das produções citadas nos quadros acima, cabe assinalar a produção de vídeos-documentários⁵, por parte de programas televisivos nacionais, bem como a produção independente do próprio projeto, tais como:

- *Construído um mundo Escrito*⁶. Produção da Equipe Pedagógica do PEZP, Vídeo documentário em DVD, 27 minutos, 1995.
- *Brava Gente Brasileira*. Produção da Programa Brava Gente Brasileira da TV Futura, Brasil, 16 minutos, 2003.

⁵ Todos disponíveis no Youtube.

⁶ “Vídeo-documentário: ‘Construindo um mundo escrito’, uma produção de 1995, que até hoje serve para ilustrar o funcionamento, a estrutura organizacional e a concepção de educação e formação de professores concebida e desenvolvida pelo Projeto Escola Zé Peão. Este vídeo-documentário também se configura no cartão de visita deste projeto escola para trabalhadores jovens e adultos, quando ele é apresentado em palestras, socialização de experiências para dar uma ideia do movimento do Projeto” (Silva, 2011, p. 290).

- *Escola Zé Peão (João Pessoa/PB) – Sábados Azuis*. Programa Sábados Azuis: histórias de um Brasil que dá certo. Direção Beбето Abrantes, TV Brasil. Documentário, 24 minutos, 2011.
- *Projeto Escola Zé Peão – 20 anos*. Produção de direção, fotografia e edição: Chico Sales. Produção: Edvilma Alencar. Documentário, 18 minutos, DVCAM, 2012, Paraíba.
- *A Formação do Programa Escola Zé Peão*. Produção de direção, fotografia e edição: Chico Sales. Produção: Edvilma Alencar. Documentário, 19 minutos e 36 segundos, DVCAM, 2012, Paraíba.
- *Uma escola na palma da mão*. Direção, roteiro e edição de José Barbosa da Silva/UFPB, 21 minutos e 9 segundos, 2010, Paraíba.
- *Homenagem Escola Zé Peão: 25 anos*. Direção de Patrícia Santos. 4 minutos, 2016, Paraíba.

A produção bibliográfica do Projeto Escola Zé Peão

O histórico da EJA no Brasil tem-se deparado com práticas didático-pedagógicas que reforçam a “adaptação” e a “infantilização” de estratégias, de recursos, de materiais didáticos e de práticas pedagógicas (Silva, 2011). De acordo com Fonseca (2002), ações de alfabetização de jovens e adultos, na área da educação matemática, por exemplo, sofrem com os riscos de uma transposição didática, cujos procedimentos se assemelham aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos para crianças. No caso do PEZP, esse foi um cuidado que o projeto tomou para não reforçar ações didático-pedagógicas infantilizadoras, conforme reforça T. D. Ireland et al. (1998, p. 27):

[...] atenção à questão de materiais didático-pedagógicos adequados ao trabalho educativo com jovens e adultos, criando e elaborando seus próprios materiais e pesquisando e avaliando materiais produzidos por outras instituições e organizações preocupadas com a educação básica de jovens e adultos trabalhadores.

Nessa direção, a produção bibliográfica e didático-pedagógica do PEZP trouxe contribuições para o desenvolvimento do processo de alfabetização de trabalhadores da construção civil em 27 anos de história. Uma das primeiras contribuições foi a cartilha intitulada *Aprendendo com o Trabalho: livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores*, de Vera Esther Jandir da Costa Ireland e Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, de 1998. Esta cartilha servia para o processo de alfabetização na área da língua portuguesa. A segunda, no campo da educação matemática, foi o livro *Alfabetização de Adultos em*

Ciências e Matemática, de Wojciech Andrzej Kulesza, de 2001. Ambos os livros foram publicados pela editora da UFPB.

Outra importante contribuição foi o livro intitulado *Construção: a estória do trabalho que virou Escola contada pela escrita de quem faz história*, de 2006, organizado por Maria dos Mares e Maria das Graças Freire de Oliveira, publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil. Esse livro registra as discussões realizadas e produções efetivadas em sala de aula pelos professores alfabetizadores e os educandos, dentro de duas grandes temáticas: “Direito e Cidadania” e “Trabalho e Desemprego”. O livro expressa a produção de recursos didáticos específicos para se trabalhar na EJA, respeitando os limites e as possibilidades dos educandos dessa modalidade.

Os últimos livros publicados pelo PEZP referem-se a reflexões e relatos de experiências de ex-educadores, coordenadores e assessores pedagógicos, comemorativos aos seus 25 anos de existência do PEZP, em 2016. O primeiro foi o livro intitulado *Projeto Escola Zé Peão: relato de experiências*, organizado por Timothy Denis Ireland et al., em 2016, publicado pela editora Ideia. Segundo Araújo (2016, p. 7), o livro [...] é um mosaico dessas experiências aqui relatado por pessoas que protagonizaram a versatilidade e a riqueza de um projeto que reúne ensino, pesquisa e extensão, mas, sobretudo, produz cidadania”. O segundo e último livro foi *Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão*, organizado por T. D. Ireland, E. J. L. Silva e L. M. Araújo, em 2017.

Todas essas contribuições trouxeram a história e o fazer pedagógico do processo de alfabetização e escolarização com jovens e adultos trabalhadores da construção civil de João Pessoa. Certamente, ao longo de sua história, o PEZP influenciou muitas gerações de professores engajados em experiências escolares pelo país.

Considerações finais

À guisa das considerações finais, enfatiza-se o reconhecimento que o PEZP obteve em mais de duas décadas e meia de existência. Inicialmente, em 1997, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou no suplemento *La Educación de Adultos e nun Mundo en Vías de Polarización* que trabalhadores brasileiros aprendem a fazer-se escutar. Estava posto um dos primeiros reconhecimentos que projetava internacionalmente o PEZP, reconhecendo sua ação alfabetizadora.

Outro importante reconhecimento veio em 1998, quando o PEZP ganhou o “Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho”, promovido pelo Ministério da Educação do Brasil. A participação do PEZP rendeu o reconhecimento nacional por suas ações no campo da alfabetização e pós-alfabetização, junto a trabalhadores da construção civil de João Pessoa

(Silva, 2011). E, no ano de 2003, foi reconhecido como uma tecnologia social, pela Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social.

Em 2005, obteve a terceira colocação no *I Concurso de Programas de Alfabetização*, organizado pelo Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina, com sede no México. Em 2008, “[...] o projeto foi escolhido para apresentação no Encontro Regional da América Latina e do Caribe, preparatório à [VI] Confintea, realizado na Cidade do México. Serviu de inspiração, em certos momentos, para o Programa Brasil Alfabetizado, do MEC” (T. D. Ireland, 2017, pp. 52-53). Por fim, a homenagem da *Library of Congress Literacy Award* 2016, em Washington, nos Estados Unidos da América, categoria *Iniciativas no local de trabalho*, conferiu um importante reconhecimento às ações de escolarização junto aos operários da indústria da construção civil.

Assim, o que se pode concluir é que o PEZP, em seus 27 anos de atuação, foi uma experiência importante para a Educação de Jovens e Adultos, no Estado da Paraíba, especialmente para aproximadamente cinco mil operários da construção civil de João Pessoa, “[...] sem esquecer algumas empregadas domésticas que participaram do projeto durante um período curto” (T. D. Ireland, 2017, p. 52). Vale ressaltar ainda sua contribuição à formação inicial de professores, estudantes de diversas licenciaturas da UFPB, que tiveram no PEZP um espaço formativo para atuarem com jovens e adultos. Foram mais de quatrocentos que passaram pelo curso de formação e seleção, bem como atuaram como educadores populares nos canteiros de obras nos programas Alfabetização na Primeira Laje e Tijolo Sobre Tijolo.

O que resta como projeção para o futuro é a criação de um memorial, no próprio sindicato da construção civil (SINTRICOM), para que seja preservada a memória e a trajetória desta experiência de educação popular que muito contribuiu para diminuir os altos índices de analfabetismo no Estado da Paraíba e para a construção de um sindicato forte e combativo. Para finalizar este artigo, a seguir, o registro de um de seus fundadores:

Mas, acima de tudo, o PEZP tinha e tem como missão contribuir para a construção de uma verdadeira categoria profissional, por meio da formação de uma identidade operária sólida que serviria de base para um sindicato combativo. Acreditava-se no poder da educação para transformar a vida do operário e para fazer do sindicato uma entidade capaz de representar as necessidades básicas dos seus sócios (T.D. Ireland, 2017, p. 53).

Referências

- Araújo, L. M. (2016). Apresentação. In T. D. Ireland, & E. J. L. Silva (Eds.), *Projeto Escola Zé Peão: relato de experiências* (pp. 7-11). João Pessoa: Ideia.
- Demo, P. (2005). Inclusão digital: cada vez mais no centro da inclusão social. *Inclusão Social*, Brasília, 1(1), 36-38.

- Fonseca, M. C. F. R. (2002). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Galvão, A. M. O., & Di Pierro, M. C. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Universo: indicadores sociais municipais*. Texto recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/pesquisa/23/25124>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017a). *Educação 2017. IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: 2017*. Texto recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017b). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017*. Rio de Janeiro: IBGE/Coordenação de População e Indicadores Sociais.
- Ireland, T. D. (1991) *As bases sociais do projeto escolar nos canteiros: a indústria da construção civil, sua força de trabalho e a luta do sindicato dos trabalhadores dessa indústria*. João Pessoa. [Texto policopiado]
- Ireland, T. D. (1996). Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa. *Alfabetização e cidadania: revista de Educação de Jovens e Adultos da RAAAB*, 4, 33-40.
- Ireland, T. D. (2000). A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexão em torno de uma experiência no nordeste brasileiro. *La Piraqua: revista latinoamericana de educación y política*, 17, 29-37.
- Ireland, T. D. (2017). As bases sociais do Projeto Escola Zé Peão: a indústria da construção, sua força de trabalho e a luta sindical. In T. D. Ireland, E. J. L. Silva, L. M. Araújo (Eds.), *Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão* (pp. 29-53). Jundiá-SP: Paco.
- Ireland, T. D., Araújo, M. J. N. M, Silva, V. P., Silva, K. C., Carlos, E. J. Freire, B. M. J, ... Carvalho, M. C. B. (1998). *Prêmio educação para a qualidade do trabalho: Projeto Escola Zé Peão*. João Pessoa. [Texto policopiado]
- Ireland, V. E. J. (2017). Alfabetização de adultos e seus métodos: relato de uma experiência. In T. D. Ireland, E. J. L. Silva, L. M. Araújo (Eds.), *Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão* (pp. 71-96). Jundiá-SP: Paco.
- Paiva, V. (2003). *Educação popular e educação de adultos* (6.^a ed., rev.). São Paulo: Loyola.
- Pinto, J. M. R. Brant, L. L. N. A. O., Sampaio, C. E. M., & Pascom, A. R. P. (2000). Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(199), 411-524.
- Rossato, R. (2008). Práxis. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Eds.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, E. J. L. (2011). *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular* (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco). Texto recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831>
- Silva, E. J. L. (2015). *A experiência do Projeto Escola Zé Peão na formação de professores alfabetizadores para a educação de jovens e adultos*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- UFPB. (2017, outubro). Escola Zé Peão: alfabetização nos canteiros de obras. *Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – Notícias*. Texto recuperado de <http://www.prac.ufpb.br/prac/extramuros/contents/5-edicao/manchete/meio-ambiente-e-tema-do-terceiro-dia-do-enex>
- UNESCO. (1997). *La Educación de Adultos en un Mundo en Vías de Polarización*. (s.l.): UNESCO.

5.

Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Diálogos na Perspectiva da Cidadania

Tânia Regina Dantas¹

Resumo

Democracia e cidadania são temas extremamente importantes na sociedade moderna. Essas duas temáticas visam a consolidação da dignidade humana que corrobora para a construção de uma sociedade mais humana, igualitária e justa. A cidadania se define de referência à condição do cidadão, aquele indivíduo que vive conforme preceitos, princípios, diretrizes de uma comunidade politicamente organizada. Este artigo objetiva destacar o constructo “cidadania” na compreensão da importância da educação de jovens e adultos na contemporaneidade. Pretende analisar as contribuições de alguns autores no campo da educação, notadamente Paulo Freire, discute a ideia de cidadania para a construção de uma educação democrática. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica com base em diversos autores e um aporte sobre o estado do conhecimento do conceito de cidadania, sua aplicação na prática pedagógica. Em conclusão, as contribuições dos diferentes autores e pesquisadores ressaltam o constructo “cidadania” em diversas dimensões: cultural, política, social, histórica, educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Cidadania; Formação de Professores.

Training Educators for Youth and Adult Education: Dialogs in The Perspective of Citizenship

Abstract

Democracy and citizenship are extremely important issues in modern society. These two themes are aimed at the consolidation of the human dignity that supports the development of a more humane, egalitarian and fair society. Citizenship is defined in reference to the condition of citizen, a person who lives accordingly to precepts, principles and guidelines of a politically organized community. This article aims to highlight the construct of “citizenship” in understanding the importance of Youth and Adult Education in contemporaneity. It intends to examine the contributions of some authors in the field of education, notably Paulo Freire, who discusses the idea of citizenship for the construction of a democratic education. The methodology consists of a literature review based on various authors, a contribution to the state of knowledge of the concept of citizenship, and its application in pedagogical practice. In conclusion, the contributions of different authors and researchers emphasize the construct “citizenship” in several dimensions: cultural, political, social, historical, educational.

Keywords: Youth and Adult Education; Citizenship; Training Educators.

¹ Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Email: taniaregin@hotmail.com

Introdução

Sabe-se que democracia e cidadania são temas extremamente importantes para a sociedade moderna. Na contemporaneidade, observa-se o debate desses temas nos diversos eventos políticos, econômicos, religiosos, filosóficos, sociais e, de modo especial, no campo educacional. Essas duas temáticas visam, em geral, a consolidação da dignidade humana que corrobora para a construção de uma sociedade mais humana, igualitária e justa.

Nos seus primórdios, foi por meio de Sócrates, Platão e Aristóteles, ainda na Grécia Antiga que esses assuntos foram objetos de reflexão filosófica e a partir daí diversos estudos acerca desses temas foram engendrados, contudo, dentre eles o que mais se mostrou de grande relevância foram os de Sócrates, vez que este influenciou os demais que o precederam. Instigante é o fato de que a democracia e cidadania só é alcançada mediante lutas, através de revoltas ou movimentos capazes de reverter determinado quadro social adverso.

Na sua gênese, a democracia era definida como um sistema político em que o governo era exercido e controlado pelo povo coletivamente, vez que resultava da livre escolha de seus governantes, expressa quer seja pela opinião, quer seja pela vontade da maioria e, posteriormente, pelo voto direto.

Já no que se refere ao termo “cidadania”, este vem do latim, “*civitas*”, que significa cidade, deste modo, cidadania é a participação e inserção social nos diversos ditames da sociedade rumo à consolidação e exteriorização de seus direitos civis. A cidadania pode ser definida de referência à condição do cidadão que é aquele indivíduo que vive conforme os preceitos, princípios, diretrizes de uma comunidade politicamente organizada.

O conceito de cidadania é discutido por diversos autores no Brasil. Assim é que para Carvalho (2002, p. 9) “o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais em uma sociedade que combine liberdade completa e participação numa sociedade ideal” é a definição de cidadania. Carvalho (2002) entende que esta categoria de liberdade consciente é imperfeita numa sociedade igualmente imperfeita. Neste sentido, “numa sociedade de bem-estar social, utópica por assim dizer, a cidadania ideal é naturalizada pelo cotidiano das pessoas como um bem ou um valor pessoal, individual e, portanto, intransferível” (Carvalho, 2002, pp. 9-10).

De acordo com Souza, “a cidadania social representa a conquista de significativos direitos no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras” (Souza, 2010, p. 450).

De acordo com as ideias de Carvalho (2007), costuma-se desmembrar o constructo da cidadania em 3 modalidades de direitos: “*direitos civis, políticos e sociais*” (Grifo nosso). Dessa forma, “o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos, o cidadão incompleto aquele que possui apenas alguns direitos e o não cidadão aquele que não possui direitos” (Andrade, Castro, & Pereira, 2012, p. 181). A partir de uma análise histórica entre o Brasil e países desenvolvidos como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Carvalho (2007) destaca que no Brasil a evolução da democracia e da cidadania foi diferente, seguindo uma outra trajetória, movida por circunstâncias diversas, conforme se constata nessa assertiva:

Para Carvalho (2007), a trajetória histórica brasileira revela que a democracia e a cidadania tiveram uma formação distinta da encontrada em outras partes do globo. Carvalho explica que essa formação não seguiu a lógica descrita por Marshall. No Brasil, em primeiro lugar vieram os direitos sociais, em seguida os direitos políticos, e por fim os direitos civis. Nesse caso, pode-se afirmar que a pirâmide dos direitos estabelecidos por Marshall encontrasse invertida na realidade brasileira. Vale destacar, também, que a implementação de cada um desses direitos não ocorreu de forma ideal e satisfatória. Carvalho (2007) comenta que parte desses direitos continua inacessível a uma grande parcela de brasileiros. (Andrade et al., 2012, p. 186)

Esses autores intentaram provocar a reflexão sobre a história de como os sujeitos da EJA buscam construir a sua cidadania, mediante trajetórias marcadas pela desigualdade e pela exclusão.

Compreende-se que o direito à educação é uma garantia individual, um direito humano e, ao mesmo tempo, um direito social que se expressa no exercício da cidadania, como já alertava Muñoz (2003). O exercício da cidadania é feito no dia a dia, no cotidiano das nossas relações sociais, em todas as nossas ações, no respeito ao outro, na colaboração e na mobilização social em torno do direito à educação. A esse respeito, a formação dos professores que atuam, sobretudo na EJA, é fundamental para o exercício da cidadania no cotidiano escolar.

Para Morin (2001, p. 65) “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Para tanto, é necessário primeiramente entender a noção de cidadania, tornar-se solidário e responsável para adquirir o estatuto de cidadão.

Esta contribuição de Morin (2001) é extremamente relevante quando se trata de ensinar a jovens e adultos que, muitas vezes, podem ter uma visão equivocada do que seja cidadania, como também podem desconhecer os seus próprios direitos como cidadão.

Este artigo objetiva destacar o constructo “cidadania” para a compreensão da importância da formação de professores na educação de jovens e adultos, na perspectiva de uma educação cidadã. Pretende analisar as contribuições de alguns autores no campo

da educação, notadamente Paulo Freire, discute a ideia de cidadania para a construção de uma educação democrática. Busca salientar algumas implicações a respeito da noção de cidadania na educação de jovens e adultos (EJA).

Quanto à metodologia, consiste em uma pesquisa bibliográfica com base em diversos autores que estudam/publicam sobre a temática cidadania articulada e/ou implicada com a educação de jovens e adultos (EJA). Baseia-se também em um estado do conhecimento sobre o conceito de cidadania e sua aplicação na prática pedagógica.

Essa pesquisa é plenamente justificada ao lembrar que Garcia Carrasco (1997) anuncia que a educação de adultos é um dos campos de desenvolvimento que mais possui virtualidades frente ao século XXI, contudo a evolução da pesquisa nesse campo depende substancialmente da formação que recebe os profissionais que nele militam e atuam.

O artigo é composto de um texto introdutório e de cinco seções onde se discute o conceito de cidadania, se descreve a metodologia trabalhada, aborda a formação de professores na construção da cidadania, se destaca a relevância das informações obtidas em portal de periódico na área da educação e finalmente, se apresenta as considerações finais.

Começo de Conversa sobre Cidadania

O conceito de cidadania não está posto, concluso, está ainda em construção como afirmam Carvalho, Souza e Silva:

A cidadania esteve e está em permanente construção; é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre lutam por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, e não se conformam frente aos domínios, seja do próprio Estado ou de outras instituições ou classes, de opressão e de injustiças contra uma maioria desassistida e que não se consegue fazer ouvir, exatamente por que se lhe nega a cidadania plena cuja conquista, ainda que tardia, não será obstada. (Carvalho et al., 2012, p. 5)

Convém lembrar que cidadania não é sinônimo de democracia, embora possam ter articulação mas são de diferentes amplitudes, como frisa Souki (2006). Para essa autora, “a cidadania é fundamentalmente um método de inclusão social” (Souki, 2006, p. 3). A luta pela conquista da cidadania incorporava a defesa pelos direitos humanos e a ideia de civilidade (Souki, 2006).

O autor britânico Thomas H. Marshall “revelou que a cidadania requer a existência de um Estado de Bem-Estar Social Liberal-Democrático, isto é, para exercer a cidadania é necessário que os próprios direitos a ela inerentes sejam alcançados através do próprio Estado” (Marshall, 2002, citado por Mastrodi & Avelar, 2017, p. 24). Afirma que

“a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (Marshall, 2002, citado por Mastrodi & Avelar, 2017, p. 16).

Para esses dois autores, desde o final do século XIX, percebeu-se que apenas o reconhecimento da capacidade para obtenção dos direitos não era suficiente à concretização da cidadania. “A manutenção dessa situação manteve-se por tanto tempo pela própria origem individualista dos direitos civis, que se harmonizavam com o individualismo do sistema capitalista” (Mastrodi & Avelar, 2017, p. 18)

Desta forma, em um sistema igualitário, todos aqueles que possuem o “*status*” também possuirão um mesmo conjunto de direitos e obrigações. Acredita-se que com base neste argumento, uma das bandeiras do movimento docente tem sido a afirmativa de que a educação é um direito de todo cidadão, a educação pela cidadania.

A escola pública em nossa tradição política não foi pensada como a matriz formadora da cultura nacional. Nem o professor público foi reconhecido como o conformador da cidadania e dos membros da nação. Porque os coletivos populares segregados não foram reconhecidos como cidadãos, membros natos da nação, mas como subcidadãos (Mastrodi & Avelar, 2017).

Concordando com esta percepção, Arroyo (2013, p. 364) critica a segregação ao relembrar que “a condição de cidadãos plenos ou de subcidadão esteve em nossa história atrelada a uma lógica territorial e racial binária entre territórios cultos e incultos, de direitos, de dentro ou de fora do pertencimento cidadão”. Segundo ele a escolarização, historicamente, nunca foi suficiente para reconhecer a cidadania das camadas populares da sociedade.

Reconhece-se que o próprio progressismo-cívico-pedagógico que proclamava a educação como direito de todo cidadão tinha como ponto de partida uma visão do povo em uma condição de subcidadania ou de cidadania que estava condicionada à educação. A proclamação- “educação para a cidadania” pressupunha que os coletivos populares somente mereceriam o reconhecimento como cidadãos plenos se superassem o estágio da ignorância, do misticismo e tradicionalismo e da consciência falsa, acrítica em que historicamente sempre foram colocados esses segmentos populacionais (Mastrodi & Avelar, 2017).

O fato de a participação da sociedade civil no que concerne ao seu aspecto político poder ser garantida em lei mas esse fato não foi capaz de modificar seu caráter precário, de forma que a representação partidária perde espaço para uma cultura estatista e autoritária, na qual reconhece-se que o “o Estado sempre assumiu uma postura central na relação entre poder público e sociedade”, o que faz enquadrar o Brasil, segundo a teoria

de Carvalho (2007), no rol dos países que “desenvolveram sua cidadania de cima pra baixo”, como chamam a atenção Andrade et al. (2012, p. 186).

Convém ressaltar que o conceito de cidadania no Brasil foi incrementado somente a partir da promulgação da atual Constituição Federal em 1988, porque este se constituiu em momento de síntese da cidadania nacional, em que foram garantidos, “no âmbito de um Estado Democrático de Direito, direitos civis, políticos e sociais a todos os membros de uma sociedade em cuja formação econômico-social predomina o modo capitalista de produção”, conforme destacam Mastrodi e Avelar (2017, p. 6).

A análise da Cidadania em âmbito brasileiro, portanto, tem seu foco na promulgação da Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição cidadã. Partindo de uma breve contextualização da época, “é possível entender por que o Poder Constituinte Originário abrangeu aspectos tanto de ordem capitalista, com ênfase em direitos civis, quanto de ordem socialista, com foco em direitos sociais”, de acordo com a afirmação de Mastrodi e Avelar (2017, pp. 19-20).

De acordo com Carvalho (2002, p. 21), “a cidadania no Brasil, de modo diferente da história de muitos países, não foi conquistada por revoluções, mas sempre por espécies de concessões do Estado à população, uma sequência de programas assistencialistas que implementam, pouco a pouco, direitos aos cidadãos”. Essa tendência permanece até hoje pois vemos os governantes recorrerem a programas assistencialistas, sobretudo na área da educação e da saúde como resposta às reivindicações populares.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 coloca a cidadania como fundamento de um Estado Democrático de Direito, assim sendo elevou-se a democracia e a cidadania a nível constitucional, acima de todo o ordenamento jurídico brasileiro. Desse pressuposto resulta que afrontar a democracia e cidadania é considerado crime.

Atualmente, no contexto brasileiro, tanto a democracia como a cidadania passam por sérios constrangimentos através da violência, corrupção e outras mazelas sociais. Contudo, não se pode afastar o caráter revolucionário dos cidadãos para a consolidação dos seus direitos, a exemplo do que foi dado pelo movimento social histórico denominado “Diretas Já”, na década de 80, o qual reuniu mais de 1,5 milhão de pessoas reivindicando a redemocratização do Brasil. Na contemporaneidade, em 2019, a população está se mobilizando em várias manifestações populares em defesa da educação pública e contra o corte de recursos público nas universidades, que vem ocorrendo em todos os estados e, na maioria, das cidades brasileiras. Nesta direção, é importante ressaltar a pertinência da revolta popular como meio de conquistar os seus próprios direitos e de reafirmar a sua cidadania.

Conforme afirmação de Arroyo (2002, p. 102) “a palavra cidadania ficou tão gasta que perdeu seu sentido político- progressista” e ele acrescenta “cidadania é dominar saberes úteis, aqueles mesmos das grades curriculares, das disciplinas, das provas escolares e dos concursos”.

Na pedagogia freireana “a educação democrática pretende a cidadania com seu significado forte, que permita ouvir as diversas vozes populares”, segundo Vasconcelos e Brito (2011, p. 52). Formar pessoas para exercerem a sua cidadania, esse é o papel da educação.

Assim é que “a educação adquire maior importância quando é direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, quando valoriza o respeito pelos grupos socialmente excluídos” (Dantas, 2019, p. 37). Pensar desta forma em educação é intentar exercitar a cidadania plena em vias de construção de conhecimentos, saberes necessários para incrementar valores, atitudes e comportamentos na direção da justiça social, da ética e do respeito aos direitos humanos.

Nesta direção, convém destacar que os alunos da EJA convivem com situações reais de exclusão, de segregação social, de desrespeito aos direitos humanos básicos, pois não possuem moradia digna, vivem em habitações completamente inadequadas, as quais não têm saneamento, sem acesso a um atendimento médico de qualidade, sem garantia de assistência médica; muitos estão desempregados, fora do mercado formal de trabalho, sobrevivendo em atividades econômicas informais, com baixo nível de escolarização; alguns ainda permanecem analfabetos, com baixa estima e se considerando incapazes para o aprendizado. Em se tratando de saneamento básico no Brasil apenas 38,2% dos municípios informaram em 2017, ter Política de Saneamento Básico, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. A desigualdade é mais visível quando comparamos dados dos municípios da região sul do Brasil que têm 63,7% e os da região nordeste que têm apenas 18,6% dos municípios com política de saneamento básico declarada (IBGE, 2017).

No que concerne à habitação, “o déficit habitacional brasileiro seria de 6,7 milhões de moradias no ano 2000” (Alves, 2004, p. 15). Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), publicado em agosto de 2019, o número de desempregados no Brasil é 12,6 milhões de pessoas fora do mercado de trabalho e existem 24, 2 milhões de pessoas na informalidade, em subempregos, ou seja, trabalhando por conta própria. (IBGE/PNAD Contínua, 2019). Esses dados confirmam a situação de exclusão e de negação dos direitos básicos desses sujeitos da EJA.

Arroyo (2005, p. 29) denuncia que esses jovens e adultos têm trajetórias e identidades coletivas, de “negação de direitos, de exclusão e marginalização”, sendo sempre “os mesmos: pobres, desempregados, [...] negros, nos limites da sobrevivência”. Jovens e adultos das classes populares que necessitam de políticas afirmativas, de políticas de estado e não apenas de governo, pois estas são provisórias e não garantem direitos historicamente negados.

Segundo Knowles (1990, citado por Alcoforado, 2008, p. 96):

1. Os adultos têm necessidade de saber a razão por que devem envolver-se em atividades de aprendizagem; 2. Os adultos têm um conceito de si, que os impele a sentir necessidade de serem tratados como sujeitos autodirigidos e que convive muito mal com imposições externas; 3. Os adultos possuem um capital acumulado de experiências, a qual deve ser a principal base de novas aquisições e, por isso mesmo, deverá optar-se por uma individualização das atividades de aprendizagem; 4. Os adultos estão disponíveis para aprender, quando isso permite a resolução de problemas concretos de suas vidas, associando sempre as aprendizagens a tarefas de desenvolvimento; 5. Os adultos orientam a sua aprendizagem, não pela aquisição de conteúdos disciplinares, mas no sentido da resolução dos seus problemas e a partir de suas experiências de vida; 6. Os adultos são motivados a aprender, por fatores preferencialmente intrínsecos.

Essa abordagem de Knowles, citada de forma pertinente por Alcoforado (2008) é muito relevante para entendermos quem são e quais as principais características dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Convém ressaltar que o público da EJA é constituído por uma diversidade de sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, marcados por jornadas exaustivas de trabalho, por condições de moradia precárias, por apresentar vários problemas socioculturais, econômicos, possuindo baixa renda, defasagem em relação ao ciclo de estudos, baixo índice ou ausência de elementos de leituramento e falta de domínio dos códigos da escrita.

Para Alcoforado (2008, pp. 27-28):

fica [...] muito claro que a educação de adultos, mesmo quando tinha como principal finalidade a superação dos eventuais défices de que as pessoas adultas eram portadoras, transportou consigo, desde sempre, uma assumida componente ideológica de mudança indispensável para o cumprimento dos seus objetivos e responsabilidades [...].

Nessa direção, Arroyo (2002) ao falar sobre os sujeitos da EJA afirma que Paulo Freire “fiel a essa matriz pedagógica que incorpora como traço do seu ser educador, vai destacar que a tarefa da ação educativa junto aos oprimidos será ‘recuperar a humanidade’, “restaurar a humanidade” (Arroyo, 2002, p. 247, grifos do autor).

A tarefa proposta por Arroyo (2002) pressupõe paciência, competência e compromisso político do educador de jovens e adultos, vez que esses educandos chegam à escola ou ao ambiente educativo com a autoestima muito baixa e desmotivados para começar a

aprender de maneira mais formal. Desta forma, a qualificação de professores para assumir esse papel é imprescindível nessa perspectiva de recuperação da cidadania, nesse trabalho de *aprendizagem cidadã*, como se referiu Morin (2001, p. 65).

A Escolha Metodológica

Trata-se de uma abordagem qualitativa na qual, primeiramente, se priorizou a pesquisa bibliográfica acerca de autores que tenham estudado e/ou produzido sobre esse tema, como também para situar o constructo cidadania na contemporaneidade em articulação com a EJA.

É necessário entender a pesquisa como “um campo da práxis social”, e “que deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, [...] que se espera em qualquer prática humana” (Macedo, 2009, p. 82).

O trabalho foi ancorado em uma pesquisa qualitativa que segundo Latorre, Rincón e Arnal (1996, p. 197) pode se caracterizar como uma orientação metodológica que assume como objeto da investigação a compreensão do complexo mundo da experiência humana: como as pessoas vivem, experimentam, interpretam e constroem os significados do mundo social.

Desse modo, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) definem a pesquisa qualitativa como sendo “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais”.

Em um segundo momento, esse trabalho se enquadrou como estado de conhecimento a respeito de uma temática específica no campo da educação de jovens e adultos, ou seja, sobre cidadania em articulação com a EJA. Segundo Romanowski e Ens (2006, pp. 39-40) a diferenciação entre estado da arte e estado de conhecimento é que “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Neste sentido, a pesquisa, no segundo momento, foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, no segundo quadrimestre do ano corrente, no qual foram encontrados 97 artigos relacionados com o Descritor Cidadania e EJA.

As etapas gerais dessa pesquisa foram as seguintes:

- Leitura e análise dos textos na íntegra dos “achados” do *corpus* encontrado e sua análise de conteúdo;

- Sínteses e conclusões de acordo com a apresentação das informações, situando abordagens, fundamentos teórico-metodológicos e aprofundamento dos principais autores e bases epistemológicas que referenciam os artigos e capítulos analisados;
- Análise dos dados, informações e conclusões, inserindo elementos considerados relevantes para a análise dos dados e compreensão do constructo “cidadania”.
- Apresentação das principais conclusões do estudo com base nos artigos encontrados no Portal, nos livros e artigos consultados de diversas revistas científicas no campo da educação.

As etapas mencionadas direcionaram o trabalho de pesquisa e nortearam a elaboração desse artigo em seções nas quais se expunha e se analisava as informações e conteúdos encontrados na bibliografia consultada.

Formação de Professores em EJA

A complexidade das relações sociais, o avanço das tecnologias e o acúmulo de informações no campo da educação estão a demandar uma nova configuração nos processos de formação de professores. Nesta direção, Imbernón (2011, p. 112) alerta que a redefinição, “esse novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação [...]”.

Para esse autor, a formação de professores deve fomentar o debate nas instituições escolares para a constituição de projetos de formação, proporcionar condições para a conquista da autonomia por parte dos docentes, estabelecer mecanismos e procedimentos para a valorização profissional (Imbernón, 2011).

Igualmente importante é considerar a formação como um momento reflexivo sobre as ações pedagógicas que se desenvolvem no ambiente educativo, como na visão de Freire; esse autor preconiza que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2015, p. 40).

Para Freire (2015), há necessidade pedagógica da formação permanente para o educador e essa é uma opção política. A formação consiste em um fazer constante que se faz e se refaz na ação.

Em se tratando da educação de jovens e adultos (EJA) esta necessidade é redobrada uma vez que os docentes que atuam nessa modalidade educativa, em sua maioria, não possuem uma formação específica nessa área. Como não existe a obrigatoriedade de formação para trabalhar nesse segmento educacional, os docentes que atuam na

educação infantil, na educação fundamental e no ensino médio podem ministrar aulas na educação de adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica) sinalizam que essa situação precisa mudar, vez que cada vez mais há a exigência de uma formação de professores que potencialize a qualificação multidisciplinar, polivalente e adequada às diversas etapas da educação básica (Ministério da Educação, 2000).

Não resta a menor dúvida que para se ensinar no segmento educacional da EJA se faz “necessário uma formação adequada e competente para estes profissionais entenderem a rede de saberes, conhecimentos, fazeres que envolvem o cotidiano escolar, bem como para abarcar a complexidade desta teia que configura o espaço escolar” (Dantas, 2019, p. 2).

A respeito desse tema, convém destacar a implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, na modalidade mestrado profissional, no ano de 2013, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Brasil. Esse programa, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) era uma antiga reivindicação dos professores e gestores que atuavam no campo da EJA e que não detinham uma formação específica para essa atuação.

O Programa além de vir ao encontro das necessidades formativas dos professores que trabalham na EJA, vem corroborando para ampliar e diversificar a investigação nesse campo de estudo.

A esse respeito, Laffin e Dantas (2015) já sinalizavam que haveria um impulso forte na pesquisa sobre EJA a partir da finalização das Dissertações dos mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos.

O Currículo é composto por 10 Disciplinas obrigatórias e 10 optativas. Integrando o currículo há a oferta de uma Disciplina obrigatória denominada “Cidadania, inclusão e ética na educação de jovens e adultos”. A Ementa desse Componente curricular que norteia o trabalho pedagógico em sala de aula é a seguinte:

princípios específicos e constitucionais que regem o Direito à Educação, o pleno e ilimitado exercício da cidadania e os mecanismos de inclusão social, como forma de efetivação dos princípios elementares do estado democrático de direito e tutela ao princípio fundamento do ordenamento jurídico que é a dignidade da pessoa humana. Políticas públicas de inclusão das minorias, medidas legais e políticas adotadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Análise das mazelas enfrentadas pela educação, dentre elas as violências na escola, a exclusão, a evasão escolar, etc. (DEDC, 2012, p. 7)

O referido componente trata da histórica concepção de cidadania na perspectiva da construção e afirmação dos direitos humanos. O conteúdo trabalhado explora a

legislação educacional como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394-1996, além da análise das Constituições Federais, notadamente a Constituição de 1988, a qual mais do que as anteriores, ampliou os direitos sociais.

Na bibliografia básica deste Componente constam autores diversos, no campo da educação, dos direitos humanos, das políticas públicas, como por exemplo: Arendt (1983), Bobbio (1992), Alexy (2011), Comparato (2001), Silva (2010), Elias (2008), Gomes (2010).

A perspectiva da cidadania, na verdade, perpassa transversalmente em várias disciplinas do curso, a temática não é discutida, portanto, apenas neste Componente curricular.

Influenciados por este Componente curricular, alguns estudantes do Mestrado em EJA fazem menção do termo “cidadania” em suas dissertações, ou até mesmo utilizam esse constructo para demonstrar a sua importância em um trabalho pedagógico/científico com jovens e adultos que tiveram a sua “humanidade roubada”, como se refere Arroyo (2002, p. 247), ao que se pode acrescentar a sua cidadania rasgada. Referindo-se a Freire ele lembra: “[...] com seu olhar de educador, único olhar educativo, vê a desumanização roubada, a proibição de ser, como um processo histórico não natural” (Arroyo, 2002, p. 247).

Arroyo (2002) refere-se também à luta incessante dos homens, mulheres, pela recuperação de sua humanidade, em busca da superação das condições adversas que impedem os sujeitos históricos de ser, de conquistar a sua plena cidadania, de usufruir de todos os seus direitos.

O que Revelam as Informações Encontradas

As informações, resumos e comentários resultantes da leitura e análise realizadas no primeiro momento da pesquisa nos livros e artigos de revistas estão diluídos ao longo desse artigo, nas várias seções apresentadas.

No segundo momento, concernente ao estado de conhecimento das pesquisas sobre cidadania e EJA, foi escolhido o Portal de Periódicos da CAPES por abrigar artigos que, em sua grande maioria, são produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação. Após uma leitura cuidadosa dos 97 artigos, verificou-se que nem todos destacavam o constructo “cidadania” em seus títulos e até mesmo no corpo do trabalho. Por essa razão, houve a seleção de alguns artigos onde aparece a palavra “cidadania” logo no título do artigo e de outros onde de fato houve uma discussão sobre esse conceito. Na verdade, a maioria desses 97 artigos não discutem, não dialogam sobre o conceito de cidadania e a sua implicação com a EJA; apenas constam algumas frases e até mesmo parágrafos onde o

termo “cidadania” aparece e, por essa razão, quando aplicado o descritor “Cidadania e EJA” é capturado como artigos que tratam dessa questão. A partir da utilização de alguns filtros foram selecionados os artigos que, efetivamente, abordam a temática que interessa a essa pesquisa, dando prioridade à educação de jovens e adultos.

Assim é que, após várias leituras dos artigos no Portal de Periódicos da CAPES, situados no campo da educação sobre cidadania e EJA, selecionamos os artigos que tratam da questão da cidadania com um certo cuidado, fazem análise criteriosa acerca dessa temática; observou-se que apenas quatro artigos traziam em seu título a expressão “cidadania” e faziam a análise criteriosa do tema, aos quais foram dado maior destaque nesse trabalho.

Um desses artigos encontrados discute o conceito de cidadania e sua relação com as questões educacionais, sobretudo, as relacionadas ao campo da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de resultado de pesquisa intitulada “Cidadania e EJA: concepções e desafios que marcam a escola pública brasileira” no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse artigo foi intitulado “Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar”. Utilizam como referencial teórico Kosik (2011), Ferreira (1993), Frigotto (2003), dentre outros. Os autores (Rodrigues, Solano, Ambrósio, Brugger Silva, & Oliveira, 2015) destacam como o conceito de cidadania se desenvolveu historicamente, em busca dos seus fundamentos ideológicos e políticos no liberalismo, ao fazer uma correlação com a perspectiva de Estado e de educação defendida por essa corrente liberal. Para eles, “o conceito de cidadania é insuficiente ao se negligenciarem as condições históricas que constituem o ser social” (Rodrigues et al., 2015, p. 110). Demonstram que a concepção burguesa de cidadania se desdobra sobre o campo educacional, expondo sua relação com a acumulação flexível de cunho capitalista (Rodrigues et al., 2015).

Outro artigo aporta como título “Os discursos da EJA em Florianópolis: cidadania, trabalho e controle”. Os autores priorizaram a legislação e este trabalho objetivou realizar uma análise dos discursos com base em três documentos legais que regem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de educação no sistema municipal de ensino de Florianópolis. O artigo se baseou no discurso foucaultiano, tendo por essa razão definido como objetivo “analisar relações de poder-saber materializado nos discursos oficiais [...]” (Raulino & Batturi Junior, 2015, p. 187). Dentre os principais autores consultados, destacam-se várias obras de Michel Foucault (como Vigiar e Punir, 2013, *Metafísica do Poder*, 2015), outros autores como Haddad e Di Pierro, (2000), Machado

(2013), além da consulta à legislação educacional do município de Florianópolis e do Plano Nacional de Educação (PNE). Os autores do artigo analisado chegaram à conclusão que ainda permanece no discurso da EJA uma assunção do mito da educação e de um poder positivo que cinde formas de subjetividade a partir da necessidade de formação – controlada e disciplinada – dos educandos (Raulino & Batturi Junior, 2015).

Um outro artigo pesquisado que traz o construto “cidadania” se intitula “Reconstruindo sonhos, resgatando a cidadania: relato docente sobre uma metodologia de ensino no programa ação integrada para adultos no Município de Esteio, no Rio Grande do Sul”. Os seus autores são Patrick da Silveira Gonçalves e Cristina Marin Gonçalves Ribeiro (2018) e destacam que se trata de uma política pública a implantação do referido programa educativo.

O Programa em questão tenta otimizar o tempo do trabalhador, ao valorizar seus conhecimentos, objetivando construir um aprendizado a partir de suas vivências, busca proporcionar melhores condições de trabalho e o exercício da cidadania. Partindo do pressuposto que a maioria dos discentes já se encontra em alguma atividade profissional, possuindo um cotidiano fisicamente desgastante, o objetivo deste trabalho é “propor uma reflexão a partir dos relatos discentes que se produziram após uma proposta de metodologia de trabalho voltada para a diminuição da evasão escolar, da infrequência e como forma de promover a socialização [...]” na tentativa de diminuir a evasão escolar e incentivar a busca pela cidadania (Gonçalves & Ribeiro, 2018, p. 160).

A cidadania nesse artigo é atrelada ao trabalho, à ação de exercer os direitos como trabalhador, como ainda incentiva o respeito à cidadania ao valorizar os conhecimentos do mesmo. Dentre os autores que deram suporte teórico a esse artigo pode-se destacar: Silva (2016), Esteio (2012), Abramowicz e Moll (1997), Anastasiou e Alves (2006), Freire (2001, 2003).

Aponta como resultado das atividades um crescimento dos alunos referente às suas formas de se expressar, na criatividade, nas relações humanas, assim como a manutenção do número de alunos que frequentam a classe (Gonçalves & Ribeiro, 2018).

Outro artigo interessante traz como título “Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade”. Os principais autores consultados para a produção desse artigo foram: Aranha e Martins (1998, 2009), Cortela (2006), Paiva (2003), Paiva (2005) e Pinsky (2005). Embora não apareça logo no título a palavra “cidadania”, o artigo aporta uma importante contribuição ao desenvolvimento de um sentimento de cidadania, vez que os conteúdos da disciplina Filosofia aborda valores defendidos pela educação. Pretendem nesse artigo discutir o intercurso histórico e

conceitual da Educação de Jovens e Adultos e a relação com a disciplina de Filosofia nesse contexto (Santos & Chagas, 2011). Após atividade com 79 alunos da modalidade EJA, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), os autores, chegaram à conclusão que essa instituição vem gerando um quadro de qualificação, de natureza profissional e humanística, que, certamente, vem contribuindo para o crescimento socioeconômico da microrregião salineira. Nesse contexto, os conteúdos trabalhados na disciplina de Filosofia têm sido essenciais à concretização dos valores agenciados pela Educação, os quais se referem, principalmente, ao desenvolvimento de um sentimento de cidadania que ultrapasse a mera formalização legal do ensino desse componente (Santos & Chagas, 2011).

Em contraponto, eles alegam que na maior parte do tempo, a disciplina filosofia, nas escolas brasileiras, esteve a serviço de interesses outros, distante da reflexão sobre a realidade, deixando de ter serventia e chegando até a condição em que o seu conteúdo se constituía em um “*ostracismo educacional*” (Santos & Chagas, 2011, p. 192, grifo nosso).

Foi encontrado um artigo em que ao longo do seu texto, constava apenas que um dos projetos desenvolvidos trazia a palavra cidadania no título do projeto. Uma leitura mais acurada verificou que essa produção não discutia propriamente a cidadania de acordo com o objetivo do presente artigo. Por esse motivo, foi descartado de se fazer uma análise e constar nesse trabalho.

Considerações Finais

Na verdade, a democracia e a cidadania são dois amplos constructos que devem ser amparados, legitimados e respeitados por todos. Não compete apenas ao governo, mas também à sociedade civil, bem como todos os cidadãos que vivem em uma determinada nação devem seguir os preceitos da lei, da Constituição Nacional, e as regras de convivência pacífica entre os membros de um país. Contudo, vale ressaltar é que jamais poderemos alcançar uma sociedade livre, justa e solidária que seja capaz de respeitar os ditames democráticos cidadãos, sem que haja luta ou movimentos para transformação de um cenário social injusto em uma verdadeira democracia.

Levando em conta as contribuições dos diferentes autores e pesquisadores com os quais foi possível tecer um diálogo, pode-se observar que o constructo “cidadania” aparece em diversas dimensões, ou seja, cultural, política, social, histórica, educacional, nas diferentes produções e artigos aqui analisados.

Com base na experiência histórica comprovada nos vários artigos consultados e outros analisados, a EJA se reafirma como um espaço de luta, de militância, em prol da conquista da cidadania dos sujeitos historicamente aliados do processo econômico,

cultural, educacional e social do país. Nesse cenário, a formação de professores no campo se reveste da maior importância para contribuir com a mudança que se almeja e extremamente necessária em uma democracia.

O Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) vem reforçar o processo de construção da cidadania dos sujeitos alijados historicamente dos seus direitos básicos, como é o direito à educação, investindo na formação crítica de professores e gestores que trabalham com esse segmento populacional. Esse programa já colocou no mundo do trabalho profissionais qualificados no campo da EJA que vêm atuando na rede pública (municipal, estadual e federal) e na rede privada de ensino no estado da Bahia. Segundo Dantas (2018, p. 80), são:

150 estudantes de pós-graduação produzindo trabalhos de investigação em diversas temáticas, em formatos diversos, com produtos diversificados nesta área, em quase todo o território baiano. A maioria desses estudantes (80%) são professores e/ou gestores da educação básica com experiência em educação de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos, como anuncia Alcoforado (2008, p. 83), assume na contemporaneidade uma “responsabilidade redobrada”, pois além de poder contribuir com mudanças na estrutura da sociedade, pode também provocar impactos no sistema educativo.

A formação de professores, elemento fundante desse programa de pós-graduação, vem sendo trabalhada na perspectiva da construção da cidadania e da dignidade humana, defendendo o respeito aos direitos humanos conquistados com muita luta e caminhando na direção de superar os desafios da EJA na contemporaneidade.

Referências

- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos* (Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Texto recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/7451>
- Alves, J. E. D. (2004). *As Características dos domicílios brasileiros entre 1960 e 2000*/José Estácio Diniz Alves. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Texto recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv3124.pdf>
- Andrade, D., Castro, C., & Pereira, J. R. (2012). Cidadania ou “estadania” na gestão pública brasileira? *Revista de Administração Pública*, 46(1), 177-190. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000100009>
- Arroyo, M. (2013). *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Arroyo, M. (2002). *O Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Texto recuperado de http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf
- Carvalho, J. M. (2007). *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (9.^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, F. F, Souza, L. C., & Silva, P. R. (2012). A Construção da Cidadania a Partir de uma Experiência com a Educação de Jovens e Adultos. O Caso de Itapororoca-PB. *Anais VIII FIPED – Editora Realize*, 10(1), 1-12. Texto recuperado de <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/1f36c15d6a3d18d52e8d493bc8187cb9.pdf>
- Dantas, T. R. (2019). A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão. *Revista de Educação, Ciência e Cultura – UNISALLE*, 24(1), 29-39. Texto recuperado de <http://revistas.unisalle.edu.br/index.php/Educacao>
- Dantas, T. R. (2018). A Educação de Jovens e Adultos: singularidades e perspectivas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 72-88. Texto recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5256/3314>
- DEDC I (2012). *Proposta de criação do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Modalidade Mestrado Profissional*. Salvador: UNEB/DEDC I.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- García Carrasco, J. (Coord.) (1997). *Educación de Adultos*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Gonçalves, P., & Ribeiro, C. (2018). Reconstruindo sonhos, resgatando a cidadania: relato docente sobre uma metodologia de ensino no Programa Ação Integrada para Adultos no Município de Esteio, Rio Grande do Sul. *Revista de Educação Popular*, 17(1), 158-168. Texto recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/39905/0>
- IBGE (2018). Pesquisa de Informações Básicas Municipais Perfil dos Municípios Brasileiros, Saneamento básico. Aspectos gerais da gestão da política de saneamento básico, 2017. Rio de Janeiro: IBGE. Texto recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101610.pdf>
- IBGE/PNAD. (2019, agosto). Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio Contínua. Taxa de Desocupação e Taxa de Subutilização. *Agência IBGE – Notícias*. Texto recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25315-pnad-continua->
- Laffin, M. H., & Dantas, T. R. (2015). A Pesquisa Sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 3(6), 1-27. Texto recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Macedo, R. S. (2009). Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In R. S. Macedo, & D. P. Galeffi (Org.), *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Educação e Ciências Antropossociais* (pp. 75-126). Salvador: EDUFBA.
- Mastrodi, J., & Avelar, A. E. (2017). O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. *Cadernos de Direito*, 17(33), 3-27. Texto recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3451/2072>
- Ministério da Educação (2000). *Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Texto recuperado de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11.2000.pdf
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Munõz, R. F. (2003). Organización y Gestión Educativa (OGE). *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. Texto recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292590>
- Raulino, S. V., & Butturi Junior, A. (2015). Os discursos da EJA em Florianópolis: cidadania, trabalho e controle. *Revista em Linguística*, 16(2), 185-209. Texto recuperado de <http://www.periodicos.capes.gov.br>
- Rodrigues, R. L., Solano, C. H., Ambrósio, I. R., Brugger Silva, A. C., & Oliveira, R. B. (2015) Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20(3), 108-122. Texto recuperado de <http://www.periodicos.capes.gov.br>
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Santos, L. R., & Chagas, P. C. (2011). Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade". *Revista HOLOS*, 4, 182-200. Texto recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/43>
- Soares, L., Giovanetti, M. A., & Gomes, N. L. (Orgs.) (2005). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souki, L. G. (2006). A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas*, 6(1), 39-58. Texto recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/21/4848>
- Souza, I. C. (2010). Cidadania e Direitos Humanos no Estado Social e no Constitucionalismo Democrático. *Pensar*, 15(2), 442-454. Texto recuperado de http://www.unifor.br/images/pdfs/Pensar/v15n2_artigo6.pdf
- Vasconcelos, M. L., & Brito, R. H. (2011). *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora Vozes.

6.

A Educação para o Trabalho e para a Formação da Cidadania

Maria das Graças Baracho¹

Silvânia Francisca Dantas²

Vânia do Carmo Nobile³

Resumo

O presente artigo se propõe a discutir a educação para o trabalho e a formação para a cidadania. Reflete sobre o trabalho e sua organização historicamente, partindo desde a forma manufatureira até chegar a grande indústria com suas bases técnicas de produção subsidiadas pela eletromecânica a eletroeletrônica e as tecnologias da informação. Do ponto de vista da formação profissional a ser adotado no sistema escolar, na perspectiva de uma formação para a cidadania, defende uma proposta de currículo em que integre os conhecimentos de educação básica com a educação profissional e a educação de adultos. O artigo está referendado em autores que discutem a temática educação e trabalho e concluímos que a implementação de um currículo a ser adotado no sistema escolar passa a exigir por parte dos docentes, gestores e pedagogos uma formação calcada em princípios que subsidiem uma formação para o trabalho e para a cidadania.

Palavras-chave: Trabalho; Formação para a Cidadania; Formação Docente.

The Education for Work and the Formation of Citizenship

Abstract

This article discusses education for work and for the citizenship formation. It reflects on the work and its historical organisation since the manufacturing era until the great industries era with their production techniques, subsidised by electromechanics, electro-electronics and information technologies. Based on the type of Professional Formation adopted by the school system, from a citizenship formation perspective, this research supports a curriculum proposal integrating knowledge from basic education to professional education and adult education. This work is based on authors discussing Education and Work. Thus, the implementation of a curriculum to be adopted by the school system demands, from every manager and teacher and pedagogues, a formation set up on principles subsidising the formation for work and citizenship.

Keywords: Work; Formation for the Citizenship; Teachers' Formation.

¹ Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: gracabaracho13@gmail.com.

² Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: silvaniafrandantas@gmail.com.

³ Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: vania.nobile@gmail.com.

Introdução

O artigo traz uma reflexão acerca do trabalho, educação e formação para a cidadania e tem por objetivo refletir como o trabalho e o processo produtivo tem se apresentado e qual a perspectiva da educação a ser ofertada em escolas no sentido de oferecer uma formação profissional alicerçada em princípios que conduzam a uma formação para a cidadania.

Nesse contexto, situa a educação escolar e a formação profissional a partir de um currículo que integre os conhecimentos de educação básica com a educação profissional e a educação de jovens e adultos, considerando a busca na perspectiva de uma formação para a cidadania.

A justificativa desse artigo se dá pela necessidade de aprofundar cada vez os estudos voltados para a temática educação e trabalho no sentido de fornecer subsídios para analisar criticamente a formação profissional desenvolvida nas escolas que adotem currículos em que integrem as três áreas de conhecimento: educação básica, formação técnica e educação de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, perceber os nexos que são estabelecidos em função da efetivação de uma formação voltada para a cidadania.

Em relação aos procedimentos metodológicos, o estudo se insere na categoria de uma pesquisa bibliográfica por ser elaborado tomando como referências diversos autores que discutem a temática do trabalho e da educação, especificamente da educação profissional.

O artigo está organizado em quatro partes: na primeira parte intitulada *Trabalho na sua concepção histórica* discute os diversos estágios de organização do trabalho desde a forma manufatureira até a grande indústria com sua base técnica eletromecânica, extrapolando para a base eletroeletrônica e as tecnologias da informação. Nesse contexto, é ressaltado, sucintamente, as formas de trabalho adotadas no sistema capitalista e a relação que se estabelecem entre a educação escolar.

Na segunda parte – *Formação profissional na perspectiva de uma formação cidadã* – se firma a discussão da formação profissional na perspectiva de uma formação para a cidadania. Nesse âmbito, defendemos uma organização curricular a ser implementada em instituições de educação profissional, com o objetivo de integrar conhecimentos de educação profissional, educação básica e de educação de jovens e adultos com o intento de que esses conhecimentos possam possibilitar aos jovens e adultos uma formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho – o que permite ao indivíduo participar, ativamente, como cidadão e profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma

de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva, atuando na direção da construção de um trabalho humano emancipador.

A terceira trata da interdisciplinaridade como uma prática articuladora para a formação da cidadania e se intitula *a interdisciplinaridade como prática articuladora para a formação da cidadania*. Essa prática transcende os limites disciplinares e conceituais do conhecimento na medida que se constitui em uma estratégia de ensino, capaz de contribuir para levar a efeito um trabalho interdisciplinar, articulando e integrando conceitos e princípios dos diversos recortes de conhecimentos que compõem o currículo.

É por meio da prática interdisciplinar desenvolvida na escola que é possível estabelecer uma unidade entre os conhecimentos e as informações dissociadas e até mesmo antagônicas. Apesar da prática interdisciplinar não ser algo novo do ponto de vista da didática, sugerimos que uma das principais diretrizes a ser adotada pelas escolas as quais se propõem a implementar um currículo integrado com essa formatação é a definição de uma política de formação continuada para docentes, gestores e pedagogos.

E por fim as *Considerações Finais* que são provisórias, incompletas e sujeitas a complementações que permitirão ampliar o debate e a discussão acerca da formação para a cidadania por meio de um currículo integrado.

Trabalho na sua concepção histórica

Refletir sobre a formação para a cidadania associada ao trabalho torna-se necessário entender como este se apresenta no contexto atual da sociedade e que perspectiva de formação nesse mesmo contexto podemos propor. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o trabalho, de modo geral, na sua organização historicamente.

Tomando como ponto de partida e de chegada à sociedade organizada nos moldes capitalista vamos encontrar historicamente os diversos estágios de organização do trabalho desde a forma manufatureira até chegar a grande indústria com suas bases técnicas de produção subsidiadas pela eletromecânica e a eletroeletrônica

Nos fins da Idade Média, a produção que era desenvolvida de forma artesanal, começa a modificar sua forma de produzir sob a forma manufatureira. Com base em Marx (1987, pp. 388-389), a manufatura se originava e se formava a partir do artesanato de duas maneiras:

De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir, apenas, operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria ... de outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes

operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial.

Essa forma de trabalhar transforma as relações de propriedade e mudam as relações entre trabalhador e empregador. Do ponto de vista do trabalhador ele passa a ser uma força de trabalho e para sobreviver precisa vendê-la, trabalhando de forma parcelar e aí ele não produz mais a mercadoria como um todo e sim parte dela. O grande avanço da manufatura para a produção capitalista se deu na força de trabalho, na medida em que torna o trabalho parcelarizado e conseqüentemente aumenta a produção, pois o trabalhador passou a não se preocupar em fazer o trabalho como um todo e sim parte dele.

A partir do momento em que a forma de organização baseada na manufatura se torna insuficiente, é substituída pela grande indústria moderna, em que tem por base a máquina, enquanto instrumento de trabalho.

O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo o qual conhecemos. A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, depende, em última análise, desta característica distintiva do trabalho humano. Onde a divisão de função no seio de outras espécies animais foi atribuída pela natureza impressa no genótipo sob a forma de instinto, a humanidade é capaz de uma infinita variedade de funções e divisão de funções com base nas atribuições da família, dos grupos sociais. (Braverman, 1997, p. 53)

A produção se organizou nas fábricas e o trabalhador passou a servir à máquina seguindo as instruções dela. Os trabalhadores foram nivelados na esteira da produção e os segredos dos ofícios e a hierarquia que era estabelecida na manufatura desapareceram nas corporações. Os trabalhadores passaram a exercer um trabalho mecânico, o qual não requeria nenhuma habilidade e “o capitalista assumiu essas funções como gerente em virtude de sua propriedade do capital. Nas relações capitalistas de troca, o tempo dos trabalhadores assalariados era propriedade dele tanto quanto a matéria-prima fornecida e os produtos saídos de sua oficina” (Braverman, 1997, p. 63).

Do ponto de vista dos instrumentos de produção ocorreu que na forma de organização baseada nas manufaturas, os trabalhadores foram membros de um mecanismo vivo que eram os instrumentos de trabalho. Nas fábricas, os trabalhadores são incorporados a um mecanismo morto em que ocorre a passagem de uma produção que levava em consideração o trabalho empírico, para uma produção em que se apoia na ciência.

O mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho, e de uma forma ou de outra a divisão do trabalho permaneceu o princípio fundamental da organização industrial. A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção antes da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma

sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. (Braverman, 1997, p. 70)

Reforçando essa ideia, Marx (1996, p. 454) se coloca:

O trabalho é por isso dividido. Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma sequência temporal, elas são desprendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos cooperadores. Essa divisão acidental se repete, mostra suas vantagens peculiares e ossifica-se pouco a pouco em divisão sistemática do trabalho. Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial.

Ao considerar os trabalhadores iguais, perante a forma de trabalho realizada nas fábricas, esse pressuposto vai provocar mudanças na organização política, na ciência e na educação. Aparecem a organização do estado moderno, a ciência moderna e a educação moderna. O homem se coloca em novas relações com a natureza e conseqüentemente do ponto de vista da educação emergem alterações na organização do saber.

A partir da introdução da máquina no processo produtivo, agora baseada em mecanismos eletromecânicos, conduz os trabalhadores a serem nivelados no sentido de se adaptar a máquina, aprendendo como manuseá-la para gerar a produção. Esse princípio todos os trabalhadores se apresentavam em uma igualdade básica para lidar com a máquina.

A esse respeito, Comenius por meio do seu livro a *Didática Magna*, em 1632, propõe para todos os homens um mínimo comum e universal de escolaridade padronizada pública com base no experimentalismo científico.

Pretendemos que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza com as que fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto neste mundo, suja qualquer coisa, que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela, se não possa servir prudentemente, para um determinado uso sem cair, em erros nocivos. (Comenius, 2011, p. 135)

A ciência vai a cada momento se aperfeiçoando e se colocando a serviço do capital em prol de consolidar cada vez mais a lógica capitalista, juntamente com uma nova economia que para Castells (1999, p. 87):

se caracteriza por informacional e global porque sob novas condições históricas, a produtividade é gerada e a concorrência é feita em uma rede global de interação. E ela surgiu no último quartel do século XX porque a Revolução da Tecnologia da Informação fornece a base material indispensável para essa nova economia. É a conexão histórica entre a base de informação/conhecimentos da economia, seu alcance global e a Revolução da Tecnologia da Informação que cria um novo sistema econômico distinto.

E, nesse contexto, são introduzidas novas tecnologias ao processo produtivo o que acarreta a ampliação de novos métodos de produção que conduzem a novas formas de organização do trabalho. Neste sentido, há uma tendência de uma nova configuração da classe trabalhadora, inserida num processo multiforme: “aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, *part-time* ... que se expandem em escala global” (Antunes & Alves, 2004, p. 337).

Esse novo modelo de hegemonia de que o capital se vale para ampliar a sua riqueza vem possibilitando, no plano material, a criação de níveis de flexibilidade, que resulta na articulação da racionalização do trabalho desenvolvida na organização de base toyotista e, ao mesmo tempo, na reconfiguração de novos métodos adotados na gestão, o controle de qualidade total e o engajamento estimulado. Esses, associados à base de produção eletroeletrônica, amplia, cada vez mais, a produção, criando mais mercados e estabelecendo um maior controle da força de trabalho (Antunes, 2009).

Desta forma, observa-se como uma consequência social que os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho, fato que faz aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, além de ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais (Antunes, 2009).

Em síntese podemos dizer que a produção, sob a base eletromecânica com uma gestão taylorista fordista, substituiu a força física do homem pela energia da máquina. Com a base técnica eletroeletrônica materializada em autômatos e sob a gestão do Toyotismo elimina com êxito crescente, o trabalho humano da produção e dos serviços e traz modificações, no processo produtivo, na organização do trabalho, e, ainda, no movimento do acesso ao trabalho. Com isso, reduzem-se os estoques, refugos, forças de trabalho ociosa, entre outros aspectos e passa a exigir a ampliação de novos métodos de organização do trabalho, bem como novas formas de aquisição do saber por parte do trabalhador resultando em novas formas de relações sociais.

Antunes (2009) nos traz a tese das múltiplas transversalidades do trabalho: gênero, geração e etnia na qual destaca que na divisão sexual do trabalho as atividades de concepção são na maioria das vezes preenchidas pelo trabalho masculino, já as atividades dotadas de menor qualificação – fundadas em trabalho intensivo, são exercidas por mulheres trabalhadoras. No que concerne ao traço geracional, “há exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho. Paralelamente, nas últimas décadas houve uma inclusão precoce de crianças no mercado de trabalho” (Antunes, 2009, p. 257).

Como consequência social desta nova morfologia do trabalho nota-se que a expansão do trabalho feminino não vem acompanhado do aumento ou equiparação salarial, “o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais” (Antunes & Alves, 2004, p. 336).

Em face dessa nova configuração do mundo do trabalho, indaga-se quais são as implicações por parte da escola, para a formação dos trabalhadores numa perspectiva de cidadania? São inúmeras as mudanças no processo de trabalho, como a integração das novas tecnologias baseadas na eletrônica, na microeletrônica, em novos materiais, as quais, de um lado, vêm provocando o desemprego estrutural e sua concentração na área de serviços mas, por outro lado, há a exigência de um novo trabalhador com uma nova cultura do trabalho (Baracho, 2018).

Formação profissional na perspectiva de uma formação cidadã

No Brasil, a partir dos anos de 2000, parte dos educadores que estudam a relação educação e trabalho, têm se empenhado em escrever, construir e propor formas de organização curricular, com ênfase para a última etapa da educação básica - Ensino Médio. Essas proposições têm como princípio básico oferecer ao adolescente e adulto jovem uma formação que inclua conhecimentos de educação geral e de educação profissional na perspectiva de “uma escola unitária e de uma educação politécnica e que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” (Frigotto, Ciavata, & Ramos, 2005, p. 15).

Do ponto de vista da formação humana a ser desenvolvida em um currículo de ensino médio em que se articule as três áreas de conhecimentos e tomando por base a sua história a partir dos anos de 2000, temos constatado que a formação profissional a ser ofertado no ensino médio está marcada por concepções distintas de currículo, sendo que uma delas voltada, unicamente, para o atendimento ao mercado de trabalho, buscou uma formação que desenvolvesse competências para atendimento às necessidades deste mercado. A concepção explicitada teve o seu amparo legal por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

Foram sete anos da vigência do referido Decreto. O período de transição entre o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em relação ao referido Decreto se constituiu em um período polêmico desde a edição, tramitação e implementação, resultando numa ampliação do debate em torno da formação profissional para jovens e adultos e para isso a necessidade de uma concepção de currículo que unisse os conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Esse debate resultou na revogação do Decreto em vigência e na edição do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.

Com a edição desse Decreto, instalou-se outra concepção, a qual se fundamentava numa formação humana na perspectiva de uma formação integral do jovem, tendo como suportes teóricos o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura e a ética.

Essa concepção, orienta para um tipo de formação comprometida com uma qualificação dos jovens tendo como intenção de possibilitar “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica” (Saviani, 2003, p. 140).

Então, o referido decreto trouxe a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica em nível médio numa outra perspectiva e numa outra conjuntura política e econômica de país.

As intenções desse Decreto foram traduzidas pelas Diretrizes Curriculares que tinham como princípios fundantes: a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo; a educação do ser humano em todas as dimensões físicas, intelectuais, sociais, emocionais e atitudinais e a compreensão das formas históricas do trabalho sob a lógica da sociedade capitalista numa conjuntura de reestruturação produtiva em uma sociedade pautada nos ditames neoliberais de organização estrutural globalizada.

Do ponto de vista do trabalho enquanto princípio educativo, significa ter a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Portanto, não significa apenas tê-lo como uma técnica de ensino-aprendizagem, mas como um princípio ético e político (Frigotto, 2005). Nesse âmbito, o trabalho é:

ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para a sua produção e reprodução. (Frigotto, 2005, p. 61)

A esse respeito ao considerar o trabalho como um direito do homem, significa dizer que aí reside a diferença entre o homem e os outros animais. Enquanto os outros animais se adaptam a natureza, o homem modifica a natureza em função dos seus interesses. Essa alteração da natureza se dá pelo trabalho. E esse trabalho vai adquirindo novas formas e novos conteúdos tornando-o mais complexo ao longo do tempo. Nessa compreensão Saviani (2013, p. 103) afirma que “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é

um processo histórico”.

Daí ser por meio do trabalho que o homem se torna homem, portanto se humaniza tornando-o diferente dos outros animais – este é o sentido ontológico do trabalho. E na medida em que o trabalho vai evoluindo, vai adquirindo novas formas a partir de novos contextos, exigindo, no entanto, uma compreensão do seu sentido histórico. Portanto, o trabalho para o homem, antes de ter o sentido mercadológico, se apresenta com dois sentidos: o ontológico e o histórico. É por meio do sentido histórico que deriva o sentido mercadológico.

A interdisciplinaridade como prática articuladora para a formação da cidadania

Ao pensarmos nestes pressupostos e concepções acima elencados cabe-nos também pensarmos qual currículo atende à essas necessidades e defendemos que o caminho a ser percorrido, no aspecto curricular, passa pelo diálogo entre os conhecimentos científicos e tecnológicos com esses pressupostos e concepções e sejam pautados na construção de projetos pedagógicos em que enseje ao jovem uma formação articulada às dinâmicas produtivas da sociedade e ao mesmo tempo acrescentando outras dimensões da prática social que vão além da sociedade capitalista.

A esse respeito, Moll (2010, pp. 135-136) argumenta que um currículo, na perspectiva anunciada, deverá pautar a sua materialização na reunificação dos conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais, integrando e dialogando com “áreas clássicas de conhecimento e saberes específicos de formação profissional na perspectiva de um processo de formação, permitindo ao jovem e adulto compreender o mundo, compreender-se no mundo e compreender/inserir-se no mundo do trabalho”.

Nessa mesma direção, Ramos (2005, p. 125), ao discutir o currículo na perspectiva da formação integral, reconhece as dificuldades que podem aparecer na sua implementação mas defende que essa formação profissional não deve se revestir sobretudo de uma “formação técnica, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”.

Para os autores Behring e Boschetti (2007) o fulcro da defesa centra-se na ideia de que a construção, a difusão e a efetivação de um currículo na perspectiva de uma formação humana integral que possa contribuir para uma formação profissional que atenda não somente aos interesses do capital mas, também que seja capaz de desvendar o real que se esconde sob o “mundo fenomênico da aparência” (Behring & Boschetti, 2007, p. 43) quer seja no trabalho, quer seja na vida cotidiana.

Contudo, a escola, ao adquirir certa relevância impulsionada por uma utopia, ajuda a buscar novas alternativas para o enfrentamento dos inúmeros desafios. Nesse sentido, depreende-se que a formação humana não depende exclusivamente da escola por melhor que sejam as intenções apresentadas: é resultado de uma construção social e o seu conceito altera-se em razão do processo de reestruturação do trabalho e sua relação com a acumulação capitalista, ou seja, “a acumulação flexível em que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. (Harvey, 2013, p. 140). É importante, ainda, levar a efeito as alterações que se fazem presentes no perfil do trabalhador.

Desse modo, ao trabalhar um currículo em que se apoie nos princípios mencionados significa partir do trabalho no seu sentido ontológico, tendo o mesmo como algo inerente ao homem, enquanto ser humano e enquanto realização humana. Nesse encaminhamento teórico, a formação profissional na perspectiva cidadã, se coloca como um grande desafio em que o exercício do trabalho contribua para a superação da dicotomia existente entre trabalho manual e o trabalho intelectual.

Assim, podemos pensar em um currículo em que incorpore conhecimentos que possibilitem uma formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho, o que permite ao indivíduo participar, ativamente, como cidadão e profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da construção de um trabalho humano emancipador.

Do ponto de vista da operacionalização desse currículo escolar, defendemos que se avance no sentido de aprofundar os fundamentos necessários a uma formação humana integral. E para que isso aconteça, podemos lançar mão de algumas práticas pedagógicas que podem ser adotadas na escola, possibilitando à discussão ampla de trabalho, sociedade, tecnologia e cultura como elementos relevantes para uma formação profissional explicitada.

Essa prática pedagógica a ser desempenhada por gestores e professores deverá priorizar estratégias de ensino, capazes de contribuir para levar a efeito um trabalho interdisciplinar, articulando e integrando conceitos e princípios dos diversos recortes de conhecimentos que compõem o currículo. Essa prática transcende os limites disciplinares e conceituais do conhecimento. É por meio da prática interdisciplinar desenvolvida na escola que é possível estabelecer uma unidade entre os conhecimentos e as informações dissociadas e até mesmo antagônicas.

O diálogo, o engajamento e a participação dos professores são fatores imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar que visa superar a fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico. Nessa perspectiva Luck (2010, p. 37) aponta um encaminhamento que é "o reconhecimento da realidade como complexidade organizada, a qual implica que se busque compreendê-la mediante estratégias dinâmicas e flexíveis de organização da diversidade percebida, de modo a se compreender as múltiplas interconexões nela existente"

Desse modo, ao contribuir para superar a fragmentação dos conhecimentos, o estudante irá ao encontro de uma formação humana integral, cujo objetivo é possibilitá-lo a enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual de forma consciente e, sobretudo, crítica.

Nesse caminhar, há a necessidade de uma formação para o professor, gestor e pedagogo, pois todos deverão conduzir suas ações, cada um no seu âmbito de atuação, para uma formação profissional cidadã.

Essa formação, deve se constituir uma das principais diretrizes da escola a ser definida por uma política de formação continuada. Assim defendemos a formação de professores para a Educação Profissional e a EJA, na perspectiva de um currículo integrado, como um requisito importante e necessário para fortalecer a atual política de expansão, interiorização e democratização dessas modalidades educacionais EPT e EJA no sentido de sua efetivação com qualidade social, produção de conhecimentos e valorização docente.

Considerações Finais

Conclui-se que a formação para o trabalho e para a cidadania quer a compreensão do trabalho nas mais diversas fases assumidas historicamente, culminando com a fase mais atual em que acontece na sociedade e na produção com a integração das novas tecnologias baseadas na eletrônica, na microeletrônica e nas tecnologias da informação, sob a organização baseada nos princípios do Toyotismo e da flexibilidade.

Nessa perspectiva, a formação para o trabalho tem sido uma exigência para o trabalhador e considerada uma resposta estratégica à nova configuração em que o trabalho se apresenta. Ao mesmo tempo se torna polêmica essa afirmativa, pois vários estudos têm mostrado que nem sempre o trabalhador qualificado tem a garantia de salários dignos e de um emprego no mundo do trabalho atual. A flexibilização do trabalho conduz a uma diversidade de formas de utilização do trabalhador como: o

trabalho instável, o trabalho *part time*, o trabalho precarizado, entre tantas outras formas, incluindo aí a exclusão do trabalhador.

Isso não significa que não podemos pensar em uma formação profissional que tenha como princípio a formação para a cidadania a ser veiculada pela escola em que não se reduza a uma questão técnica, mas avance na perspectiva de uma formação integral do homem, focado no trabalho enquanto um princípio educativo e buscando superar a divisão do trabalho intelectual e manual e evidentemente, preparando o jovem e adulto para atuar como cidadão de fato e de direito.

Assim sendo, cabe ressaltar que a formação profissional para jovens e adultos associada a uma formação humana abrangendo a formação para a cidadania, requer por parte dos docentes, gestores e pedagogos uma formação fundamentada em aspectos como: a compreensão do trabalho, da sociedade, da tecnologia e da cultura; a historicidade da educação básica, da educação profissional e da educação de jovens e adultos; os aspectos objetivos e subjetivos de vida dos estudantes; a importância da democratização do saber sistematizado e construído historicamente e a aplicabilidade de estratégias que conduzam a uma prática pedagógica interdisciplinar.

Referências

- Antunes, R. L. C. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2.^a ed., 10. reimpr. rev., Coleção Mundo do Trabalho). São Paulo, SP: Boitempo.
- Antunes, R. L. C., & Alves, G. (2004). Como mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, 25(87), 335-351. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>
- Baracho, M. das G. (2018). *Formação Profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?* Natal: IFRN.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2007). *Política Social: fundamentos e história* (3.^a ed., Biblioteca básica de Serviço Social, 2). São Paulo: Cortez.
- Braverman, H. (1997). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. (3.^a ed., N. C. Caixeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (R. V. Majer, Trad., A era da informação: economia, sociedade e cultura, Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- Comenius, I. A. (2011). *Didática Magna: aparelho crítico* (4.^a ed., I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Harvey, D. (2013). *Condição pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social* (24.^a ed., A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, Trad.). São Paulo: Loyola.
- Luck, H. (2010). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos* (17.^a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marx, K. (1987). *O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital* (11.^a ed., Vol. 1, R. Sant'Anna, Trad.). São Paulo: Bertrand Brasil.

- Moll, J. (2010). PROEJA e democratização da educação básica. In J. Moll et al. (Org.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 131-138). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. N. Ramos (Org.), *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições* (pp. 106-127). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2003). *A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas* (8.^a ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

7.

Políticas públicas de Educação e Formação de Jovens e Adultos nos Processos de Desdobramentos da Crise do Sistema Capitalista

Maria Rutimar de Jesus Belizario¹

Arminda Rachel Botelho Mourão²

Luís Alcoforado³

Resumo

Pretende-se neste artigo refletir sobre as mudanças ocorridas no campo da educação e formação de jovens e adultos em decorrência da crise do sistema capitalista. Com a globalização, mais especificamente com o incremento das políticas neoliberais, a atenção atribuída à educação de pessoas jovens e adultas com pouca ou sem nenhuma escolaridade prioriza a formação para o mercado de trabalho sob o eixo do capital humano, em detrimento da educação da pessoa em sua integralidade. Nesse sentido, o maior desafio para a formulação e implementação de políticas públicas de educação e formação de jovens e adultos, pautadas em princípios de formação para o trabalho centrados na emancipação humana, tem sido a capacidade de adquirir subsídios que contribuam para a reestruturação das normatizações legais de acordo com as reais necessidades humanas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Globalização.

Public Policies of youth and adult education and training in the unfolding processes of the crisis of the capitalist system

Abstract

This article intends to reflect on the changes in the field of youth and adult education as a result of the crisis of the capitalist system. With globalization, more specifically with the increase of neoliberal policies, the attention given to the youth and adult education prioritizes the formation of the labor market under the axis of human capital, over the development of the human person in its entirety. In this sense, the biggest challenge for the formulation and implementation of public education and training policies for youth and adults focused on human emancipation, has been the ability to acquire subsidies that contribute to the restructuring of norms according to actual human needs.

Keywords: Youth and Adult Education; Public Policy; Globalization.

¹ Bolsista CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: rutijesus@yahoo.com.br. O presente artigo foi realizado com financiamento de bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, processo nº 88881.314291/2019-01.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: arachel@uol.com.br

³ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: lalcoforado@fpce.uc.pt

Introdução

Com as constantes mudanças em decorrência da globalização econômica, fruto da orientação do sistema capitalista que redundou na deterioração da autonomia do Estado, o qual é reestruturado assumindo novas formas de regulação, as políticas públicas de educação passam a receber influência de agências internacionais, em especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual detém maior alcance no fomento das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa conjuntura de globalização e de mudanças, a educação assume novos formatos, prevalecendo os interesses do mercado e a política para o pleno emprego é esvaziada. A educação pautada sob o viés da formação do capital humano e a aprendizagem ao longo da vida toma corpo e foca-se na priorização dos conhecimentos para o trabalho (Guimarães, 2011).

As reflexões sobre essas transformações, decorrentes da crise do sistema capitalista, que induzem o realinhamento da educação e formação das pessoas jovens e adultas, estão organizadas em dois eixos centrais: políticas públicas, educação e formação de jovens e adultos em tempos de globalização; o trabalho como princípio educativo e emancipatório.

Desvendar as mudanças ocorridas no mundo em função da crise do capital é crucial para o entendimento do modo como as políticas públicas de educação estão sendo definidas e a serviço de quem. Tal entendimento deve estar imbuído de um propósito de construção de novos rumos para a educação e formação de jovens e adultos numa perspectiva de educação emancipatória.

Políticas Públicas, Educação e Formação de Jovens e Adultos em tempos de globalização

As mudanças ocorridas em função da crise do capital, mais especificamente com as implicações da globalização, têm indicado sinais nos processos de entendimento do modo como as políticas públicas são delineadas e a serviço de quem e de quem, na medida em que esses sinais apontam para a relação de tais mudanças com a deterioração da autonomia do Estado, o qual é reestruturado assumindo novas formas de regulação.

A regulação do Estado passa a ser definida sob a ótica de diversos atores mundiais, sendo os de maior influência no controle e fiscalização das políticas públicas as agências internacionais que compõem o sistema das Nações Unidas, nomeadamente o

Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual detém maior alcance no fomento das políticas públicas educacionais.

A vinculação da educação a estruturas supranacionais traduz o processo de inserção da política pública de educação de adultos à agenda globalmente estruturada, conforme assinala Barros (2013) referindo-se à crise do Estado-Providência de Portugal com a nova configuração de formulação das políticas públicas educacionais no contexto da globalização.

Para uma maior compreensão dos processos nos quais as políticas públicas de educação e formação de adultos são definidas é preciso contextualizá-las, capturando as dimensões da realidade em que se constitui. Nessa lógica, as políticas definidas para a EJA integram o conjunto das reformas educacionais, cujo cerne focaliza a formação de mão de obra, como preconizam os ordenamentos legais que regulam as políticas formuladas para essa modalidade de ensino, de entre os quais, no Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁴, para o qual o financiamento desta modalidade prioriza sua integração à educação profissional.

Nessa conjuntura de redefinição das políticas públicas, a educação de adultos é assentada na “aprendizagem ao longo da vida”, cuja centralidade enfatiza os conhecimentos para o trabalho (Guimarães, 2011). Por esse ângulo, não é necessário muito esforço para identificar a contradição exposta, na medida em que se prioriza a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e a política para o pleno emprego é esvaziada.

Referindo-se à realidade de Portugal, Lima (2005) destaca que é um paradoxo persistir na modernização econômica focando na formação profissional de adolescentes e jovens, pois mesmo com sua importância, a formação profissional por si só não resolve os problemas referentes à educação e ao ingresso e permanência dos adultos no mundo do trabalho.

Tais problemas, no que à educação se refere, não são apenas, nem sobretudo, problemas de formação vocacional, de qualificação ou de reconversão profissionais. Seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista empírico, não se conhecem dados que permitam concluir que uma estratégia de formação profissional, inicial ou contínua, seria condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado ‘atraso’ na ‘qualificação dos recursos humanos’. Desde logo porque o problema, historicamente persiste, da população adulta está longe de poder ser reduzido a uma questão de

⁴ Regulamentado pela Lei nº11.494 de 20 de junho de 2007.

‘qualificação de recursos humanos’, tal a magnitude da questão educativa e da formação de base com que se debate. (Lima, 2005, p. 34)

Os problemas em relação à educação da população adulta não se reduzem à formação profissional. A dicotomia entre os discursos políticos e as práticas referentes à formação profissional traduz o quanto as estratégias focadas na qualificação para o trabalho não têm sido exitosas, na medida em que nem proporciona uma formação com sentido educativo concebendo o ser humano em sua totalidade nem se preocupa com a qualidade dessa formação efetivamente.

Lima (2005, p. 35) destaca que a formação profissional tem sido segmentada e subordinada à escolarização “e, embora dominante em termos das prioridades definidas pelos discursos políticos, na prática ainda muito longe de uma execução generalizada e da condição de prioridade das políticas empresariais, tal como do ‘controlo da qualidade’ da formação ministrada”.

Ainda que o controle da qualidade na formação profissional seja atingido, esta qualidade não estaria atrelada à garantia dos trabalhadores compreenderem o sistema de produção que sustenta o capitalismo, sobretudo no que diz respeito à produção de bens, posto que em uma sociedade capitalista o domínio das nuances dos meios de produção está restrita a poucos.

Desse modo, ao considerar que a educação não é uma ação humana isolada das demais ações constitutivas da sociedade, faz-se necessário situá-la no contexto em que as relações sociais são forjadas, no caso da sociedade capitalista, na luta de classes. Razão porque discutir sobre trabalho numa perspectiva de emancipação humana requer trazer Karl Marx para a discussão, posto que suas contribuições apontam indicativos que possibilitam a tradução da lógica do sistema capitalista e de sua crise incontrolável adotando estratégias de superação que acentuam as desigualdades sociais.

O processo de trabalho e produção de valor compõe as estruturas do capitalismo. Este processo redundando na utilização da força de trabalho, a qual é intrínseca ao processo de trabalho e produção de valor. No pensamento de Marx (1989), o trabalho é assim caracterizado quando o mesmo deixa de ser potencial e passa para a ação, através da utilização da força. Antes mesmo de ser executado o trabalho é idealizado. O que era antes apenas projeto se torna concreto no trabalho executado, pois a lei que determina o modo de operar do trabalhador será expressa através do projeto que o mesmo tinha idealizado e agora materializado, como descreve Marx (1989, p. 202) ao conceituar trabalho:

Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as

forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Verifica-se no conceito de trabalho elaborado por Marx uma intrínseca relação entre o trabalho e o desenvolvimento humano, quando ao modificar a natureza modifica a si também. Sendo possível inferir que o trabalho se constitui como princípio educativo, ação que dignifica o ser humano.

Tão importante quanto compreender o conceito de trabalho é compreender quais são os elementos que o constitui: o trabalho em si; o objeto de trabalho, onde será aplicado o trabalho; e o meio que levará a realização do trabalho (Marx, 1989). Esses elementos são utilizados pelo capitalista quando pretende produzir produtos com valores de uso e valores de troca. Pretende, também, produzir mercadorias com valores excedentes, através da mais valia. À medida que a prioridade se restringe ao lucro, expresso na mais valia, sobretudo quando as condições em que este lucro é alcançado põem em risco a vida do trabalhador, este submete-se à degradação humana.

Ao analisar as relações sociais que configuram o sistema de produção capitalista, Marx (1989) conclui que sendo o trabalho a essência humana, ao vender sua força de trabalho e, sendo parte desta expropriada, ocorre aí a alienação desse trabalho, a mais valia, da qual se apropria o capital para aumentar o lucro.

Contrapondo-se à concepção de trabalho expressa pelos economistas, quando estes afirmam ser o trabalho a fonte de toda riqueza, Engels (1876, p. 4) assinala que “trabalho, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para Engels (1876), os economistas apontam a riqueza como resultado do lucro, obtido através do trabalho. Já as consequências do modo de produção em que as bases se detêm na exploração da natureza e dos homens quase sempre são tergiversados.

O aumento da produção, o aumento do valor de uso e o aumento do valor de troca das mercadorias são inversamente proporcionais. Aumentam-se as mercadorias e seus respectivos valores à custa da exploração da força de trabalho, da exploração humana. Na perspectiva capitalista, é mais conveniente aglomerar um grande número de trabalhadores em um mesmo espaço utilizando os mesmos meios de produção do que separá-los, o que exigiria a ampliação da quantidade dos instrumentos de trabalho em espaços distintos. Sendo a contradição uma das categorias inerentes ao sistema capitalista, este modo de conduzir a produção, ainda que seja de agrupar trabalhadores, intenciona economizar reduzindo os instrumentos a serem utilizados. Engels (1876) atribui outra

importância ao trabalho em grupo, relacionando-o com o agrupamento dos membros da sociedade.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidos. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (Engels, 1876, p. 9)

O desenvolvimento do trabalho está diretamente relacionado com o desenvolvimento humano e da sociedade. Por isso conceber a educação desvinculada das dimensões que constituem a pessoa enquanto ser humano, torna a formação fragmentada e sem sentido. Em virtude de as políticas públicas sob a influência das organizações internacionais priorizarem a formação para o trabalho, estimulando a competição, estimulam também o individualismo e desprezam o desenvolvimento humano pelo trabalho.

Nesse contexto de globalização econômica, cujo fim é o desenvolvimento econômico como meio de sanar a crise do capital, adotando princípios de individualidade e competitividade em que o ser humano é importante quando é rentável à acumulação capitalista, à educação e formação são agregados outros valores, a exemplo do capital humano. Este tipo de formação foca-se no desenvolvimento das habilidades e competências que propiciem lucro, do qual este capital humano, apesar de produzi-lo, não usufrui. Frente a este contexto, cabe a pergunta: qual o maior desafio e perspectiva da educação e formação de jovens e adultos na atualidade?

O trabalho como princípio educativo e emancipatório

Considerando que a educação de adultos tem origem nos movimentos populares e a emancipação é um dos pilares desta educação, é possível, portanto, conceber uma formação para o trabalho fundamentada na emancipação. A concepção de educação associada à emancipação está diretamente relacionada com o modo de compreender o mundo e nele intervir.

Compreender o mundo remete à compreensão do movimento da história mediado por contradições que resultaram no fenômeno em sua totalidade. Assim, desvincular o modelo atual de educação e formação de adultos das mediações influenciadas pelo neoliberalismo, atual indutor das regras do mercado de trabalho, corre-se o risco de fragmentar ou desvirtuar a análise dos fatos.

Para a apreensão da realidade é necessário a busca dos conceitos, da origem das coisas, como estas se constituem, implicando em um trabalho intelectual através do pensamento. Sendo assim, o desvendar do objeto transcende aquilo que está posto. Cury

(2000, p. 26) enfatiza que as categorias enquanto expressão conceitual “dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo”.

Finger (2005) relaciona a ideia de Paulo Freire com a Filosofia das Luzes e aborda sobre a tradição europeia advinda desta Filosofia, a qual se fundamenta no conceito de que a análise dos fenômenos que conduz a compreensão destes propicia a mudança de comportamento. Nesta relação da ideia de Paulo Freire com a Filosofia das Luzes é possível identificar uma aproximação da Cidadania com a ação transformativa, a qual ultrapassa a consciência dos fatos.

Freire (2015) distingue consciência dos fatos de conscientização. Enquanto que na tomada de consciência, há captura do fato em si, na conscientização o fato não é visto de forma isolada de outros que estão associados e da razão de ser dos mesmos:

Uma das condições para que um fato, um fenômeno, um problema seja entendido em sua rede de relações é que se torne, dialeticamente, um destacado percebido em si. Primeiro que o compreendamos como algo nele mesmo para assim perceber que sua compreensão envolve suas relações com outros dados ou fatos. (Freire, 2015, p. 286)

Do mesmo modo que a realidade não se dá de forma imediata, ela também não se dá de forma fragmentada. Compreendê-la é captar a sua totalidade, pois “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda” (Kosik, 1976, p. 31).

Nessa perspectiva, é incoerente pautar a educação e formação de jovens e adultos priorizando a prática em detrimento da compreensão e reflexão sobre a estrutura que a origina ou o inverso, primeiro porque o público desta modalidade é constituído predominantemente por pessoas já inseridas em um universo onde a transformação por meio do trabalho é uma prática rotineira, segundo por já serem integrantes de um espaço social onde também a dinâmica da vida é constantemente desafiada a mudanças, sejam eles atores deste processo ou não.

Finger (2005) destaca que o pragmatismo é uma referência filosófica para os norte-americanos, é uma tradição, diferente da Europa, onde, segundo o autor, a tradição da Filosofia das Luzes não é bem executada. Finger (2005) faz um paralelo entre a tradição racionalista da Europa e do Brasil com o pragmatismo norte-americano. Para os norte-americanos “o pragmatismo é, na essência, a resolução dos problemas: não é preciso analisar tudo, perde-se tempo, é preciso agir” (Finger, 2005, p. 23).

Semelhante ao Brasil, Portugal tem investido em políticas públicas focalizadas. Guimarães (2011) enfatiza as prioridades da União Europeia enunciadas nos documentos que orientam as políticas de educação e formação de adultos em Portugal, as quais se

centram “[...] na identificação das diferenças e das especificidades de certos grupos sociais, aqueles que frequentemente são designados de *grupos-alvo prioritários* ou *grupos desfavorecidos*” (p. 171)

Conforme enfatiza Guimarães (2011, p. 171), diferentemente do que ocorreu no período de estabilidade do Estado-providência, ocasião em que as políticas públicas impulsionavam a igualdade social, sendo uma das finalidades o pleno emprego, “na actualidade são cada vez mais frequentes as estratégias que envolvem *políticas sociais activas sectoriais* que contemplam iniciativas de educação e formação *remediativas, paliativas e ortopédicas*, nas palavras de José Alberto Correia (1997, p. 171).”

A partir do que vem se discutindo sobre o pragmatismo, é possível identificar nestas estratégias uma ilusória tentativa de mudar a realidade dos setores desfavorecidos por meio das políticas públicas sem, contudo, mudar as estruturas originárias das condições de desfavorecimentos. Estas condições estão associadas ao modelo de crescimento econômico impulsionado pelo capitalismo que, sendo desordenado e injusto, gera desigualdades sociais.

É histórica e inconsequente a retórica da educação como a salvadora de uma pátria, como assinala Lima (2005, p. 45), porém a discrepância entre o real e o legal ainda é abissal, posto que a salvação que se pretende é a salvação das elites dominantes, por meio de uma educação que garanta a formação de mão-de-obra e não “a educação básica e cidadã de todo um povo”. Este modelo de educação está diretamente relacionado com os regimes autoritários.

É por esta razão que, em Portugal como noutros países, uma educação subordinada a esforços de modernização económica não se revelou incompatível com regimes autoritários, muito pelo contrário. Uma modernização autoritária tende a gerir de forma controlada a educação pública enquanto instrumento de produção de *capital humano*, funcionalmente adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade. Trata-se, com efeito, de uma tentativa de qualificação, geralmente de nível básico ou intermediário, de certos recursos humanos para certos sectores da economia e da sociedade, e não de uma educação humanista com vista ao desenvolvimento humano e social da generalidade dos cidadãos. (Lima, 2005, p. 45)

Mudar as estruturas responsáveis pelas condições que tornam as pessoas desfavorecidas e com limitações de exercerem a cidadania demanda de mobilização e organização. Nisso os movimentos sociais representam importante instrumento na proposição de políticas públicas que viabilizam respostas aos problemas gerados por um sistema econômico condutor da sociedade dividida em classes de dominantes e dominados. Nesse sentido, reconhece-se a importância desses coletivos, cujas proposições se pautam em um projeto de educação emancipatória, perspectivando uma sociedade justa e igualitária.

No que se refere à participação em espaços de construção de proposição de políticas educativas para as pessoas jovens e adultas, há 70 anos grupos representantes de diversos segmentos que atuam na educação de adultos se reúnem nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA promovidas pela UNESCO, desde 1949. Os debates e encaminhamentos dessas Conferências resultam em documentos que orientam as políticas e ações de educação de adultos.

Na abordagem de Alcoforado (2008) sobre as Conferências que antecederam a de Hamburgo, em 1997, penúltima Conferência, é possível identificar o compromisso assumido pelos países participantes no tocante à integração da educação de adultos aos sistemas educativos. Os países se comprometeram “em assumir uma política pública de Educação de Adultos, integrando-a nos respectivos sistemas educativos, e assegurando a sua coordenação, através de uma agência ou instituto nacional” (Alcoforado, 2008, p. 44).

O não cumprimento dos acordos firmados nesses eventos internacionais faz com que a cada edição das Conferências sejam realçadas as decisões anteriores ou difundidas novas, o que fez com que o Marco de Ação de Belém, documento resultante da última Conferência, realizada no Brasil, CONFINTEA VI, pautasse o monitoramento dos compromissos assumidos pelos Estados-membros. Ireland (2013, p. 18) destaca que “também foi feita uma importante sugestão de que os países devem estabelecer, em nível nacional, suas próprias comissões nacionais para monitorar os compromissos assumidos em Belém”.

Em consequência das incongruências nas compreensões e execuções das metas estabelecidas e a falta de um monitoramento eficaz, as convenções tomam rumos diversos, como enfatiza Ireland (2009, p. 51) sobre a CONFINTEA V, “o próprio conceito da aprendizagem ao longo da vida, estabelecida em Hamburgo, vem sendo reduzido na prática à alfabetização e escolaridade de jovens e adultos” (p. 51).

A educação permanente antecedeu o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Canário (2013) ressalta que enquanto no período de 1945 a 1975 houve a afirmação da educação de adultos sob o viés da educação permanente, os vinte e cinco anos que antecedem o fim do século XX marcam a degradação deste campo em substituição à Aprendizagem ao Longo da Vida, subordinada “à racionalidade económica dominante”. Para Canário (2013, p. 557), é possível constatar, atualmente, a desagregação da educação permanente

[...] a medida em que ruíram os quatro grandes pilares sobre os quais se edificara: o referencial da ideia de progresso, a ideologia desenvolvimentista, o Estado Nação como referencial de produção e execução de políticas educativas, o mito de uma revolução dos tempos sociais que anunciaria uma sociedade de tempos livres.

Junto com as mudanças decorrentes dos processos de globalização, a humanidade teve que conviver com as constantes situações de instabilidade em diversos contextos, passando a educação não significar mais um sentido de continuidade, de educação permanente, pois nada mais é permanente.

Responsável por essas mudanças de instabilidades e incertezas, as novas exigências do sistema capitalista impõem um novo modelo de formação, embasada no modelo de competência, que diferente da qualificação, que se foca na capacidade de executar determinada função prescrita para determinada tarefa, exige-se flexibilidade e capacidade para pensar e fazer, com habilidade para resolver problemas. Sobre o modelo de competência, Mourão (2006, p. 28) ressalta que “o que é central é justamente o aprendizado contínuo que ocorre no e para o trabalho, valorizando as atuações individuais.”

A concepção da relação entre educação e trabalho na pedagogia burguesa pautava-se em um modelo fragmentado, separando-os de forma abstrata. Gadotti (1998) lembra a proposição de criação de escolas politécnicas por Marx, que compreendia o trabalho como princípio educativo, concebendo a unidade entre educação e produção material como um canal de emancipação humana.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim sua capacidade de agir. (Gadotti, 1998, p. 132)

Essa forma de conceber o ensino proposto por Marx, a partir do ensino politécnico, permite perceber a possibilidade de compreensão do processo de produção e organização do trabalho por parte dos trabalhadores, o que viabiliza a participação dos mesmos neste processo e a emancipação das situações de exploração e de alienação. Idealizar e planejar a educação nesse viés, uma das metas é integrá-la às demais políticas sociais, de modo a contemplar as dimensões humana, que ultrapassam os limites da educação formal, concebendo os sujeitos como sujeitos de direito em sua integralidade.

Nessa perspectiva, o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Ministério da Educação, 2009) reitera o debate sobre os desafios da EJA no Brasil, aprofundando a importância da participação do público da EJA na luta pela garantia do direito à educação e as demandas dessa modalidade a serem consideradas nos projetos políticos pedagógicos e nas políticas públicas.

A consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de

políticas públicas a ela destinadas. Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas? (Ministério da Educação, 2009, p. 28)

O público da EJA, em geral, é de origem de camadas populares e mais desfavorecidas da sociedade, por isso ser salutar as discussões em torno da temática exclusão e educação de jovens e adultos, posto que esta temática sinaliza para a real convergência existente entre o público dessa modalidade e a pobreza, como sublinha o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Ministério da Educação, 2009).

Nas cidades, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego. (Ministério da Educação, 2009, p. 30)

O número de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização oriundas das camadas populares mais pobres é expressivamente maior do que a quantidade de pessoas com as mesmas condições de nível de escolaridade provenientes de camadas sociais abastadas. Mediante a essa realidade em que estão imersos os sujeitos da EJA, torna-se urgente a superação dos processos de educação que não possibilitam a compreensão das causas das desigualdades e seu enfrentamento.

Nesse enfrentamento, cabe destacar o importante do papel dos Fóruns de EJA no Brasil que, para além de outras funções, mobilizam os segmentos que atuam na educação de jovens e adultos, a exemplo dos processos preparatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos. O papel dessas entidades, entre outras atribuições, é o de contribuir para que a população jovem e adulta tome conhecimento dos seus direitos, como pontua o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Ministério da Educação, 2009).

Contribuir para maior divulgação e conscientização da população quanto ao direito à educação de jovens e adultos; Mobilizar a sociedade civil para participar na construção, monitoramento, fiscalização e controle social das políticas públicas, em especial no que tange à educação para jovens e adultos. (Ministério da Educação, 2009, pp. 58-59)

Especialmente ao longo das últimas décadas, desencadeou-se um aglomerado de convenções, recomendações, ordenamentos, leis que incidem na educação das pessoas jovens e adultas. Devido a não materialização, essas normativas perdem o sentido de sua existência. Além do que, cada evento promove a elaboração de documentos, os quais fundamentam positivamente ou negativamente as leis que direcionam as ações educa-

tivas, sejam em nível nacional, internacional ou local. Nem sempre as proposições são alcançadas, escoam-se e evaporam-se, quando não, transformam-se em verdadeiros discursos infrutíferos.

A história de implantação das políticas públicas para a EJA é marcada por correlação de forças. Embora nos espaços de proposições estejam presentes diversas representações com as mais variadas ideologias, os grupos defensores da educação emancipatória desempenham importante papel nestes espaços, sendo, portanto, fundamental a persistência na esperança e na luta por transformações que quanto mais se emancipam mais se humanizam homens e mulheres.

Considerações finais

Com o processo de expansão do capitalismo, as políticas públicas educacionais recebem forte influência dos organismos internacionais, tencionando-as para atender as demandas desse sistema. Assim, as ações concernentes à formulação dessas políticas são compostas por interesses dos grupos sociais, políticos e econômicos, prevalecendo os interesses dos grupos representantes do mercado.

As transformações nos processos de reestruturação do capital implicam nas reformas educacionais cuja pauta foca-se na formação do capital humano e a educação assume novos formatos. Nesse contexto, a educação de adultos é configurada no âmbito dessas reformas, sendo seu financiamento vinculado a sua integração à educação profissional, perspectivando a formação de mão de obra para atender as demandas do mercado, priorizando ações cujos resultados atenuem a crise do sistema capitalista.

Apreender as contradições do movimento da estrutura onde são forjadas as determinações que orientam o planejamento e implantação das políticas públicas da educação é um importante instrumento para a criação de estratégias capazes de contribuir para o rompimento da lógica do capital. Tais estratégias estão diretamente relacionadas com a substituição da lógica do trabalho como cerne da exacerbação do lucro em trabalho como princípio educativo e emancipatório.

Agradecimentos/Fontes de financiamento

O presente artigo foi realizado com financiamento de bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, edital nº 21/2018.

Referências

- Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos* (Tese de Doutorado, Universidade de Coimbra, não publicada).
- Barros, R. (2013). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570.
- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Engels, F. (1876). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. (Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores). Texto recuperado de <http://ebooksbrasil.com>
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário, & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Instituto de Educação/Cied.
- Ireland, T. (2009). Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em aberto*, 22(82), 43-57.
- Ireland, T.D. (2013). Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 14-28.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto* (C. Neves & A. Toríbio, Trad., 2.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário, & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Marx, K. (1989). *O Capital. Crítica da Economia Política* (Vol. I., R. Sant'Anna, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Ministério da Educação (2009). *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Mourão, A. R. B. (2006). *A fábrica como espaço educativo*. São Paulo: Scortecci.

8.

Políticas de Qualificação Profissional Dirigidas aos Pobres? O Brasil como um Estudo de Caso

Fátima Valéria Ferreira de Souza¹

Resumo

Neste artigo, recuperaremos alguns aspectos que nos permitem sinalizar a lógica que perpassa os distintos momentos da formação profissional no Brasil: a equiparação do ensino profissional ao ensino técnico, o entrelaçamento público e privado, a dualidade assistência e contenção e a separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal. A combinação de processos, aparentemente antagônicos, tem resultado no aprimoramento de formas de exclusão e manutenção das desigualdades sociais. O artigo divide-se em duas partes. A primeira traça a trajetória da formação profissional no Brasil do início do século passado até a década de noventa. A seguir, a análise concentra-se nos planos de qualificação profissional financiados, a partir de 1996, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Interessa aos nossos objetivos demarcar que, no Brasil, a formação para o trabalho tem objetivos e público definidos pela lógica do capital, cumprindo importante papel na aceitação da desigualdade.

Palavras-chave: Qualificação Profissional; Ensino Técnico; Pobreza.

Vocational training policy for the poor? Brazil as a case study

Abstract

In this article, we recover some aspects that allow us to signal the logic that permeates different moments of vocational training policies in Brazil: equalization of vocational education with technical education, public and private intertwining, duality between care and containment and distinction between intellectual and manual work. In result of the combination of apparently antagonistic processes, forms of exclusion were reinforced and social inequalities reproduced. The article is divided into two parts. The first one traces the trajectory of professional education in Brazil from the beginning of the last century until the nineties. The analysis provided in the second part focuses on professional qualification plans, funded with resources from the Worker Support Fund (FAT). We argue that, in Brazil, the principles and selective orientation of vocational training policies are influenced by the logic of capital and, thus, play a relevant role in reproducing inequalities.

Keywords: Vocational Training; Vocational Education Policy; Poverty.

¹ Professora Associada III da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bolsista PDE/CNPQ em estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob supervisão dos doutores Carla Valadas (CES) e Hermes Costa (FE). E-mail: fatimavaléria.souza@gmail.com

No Brasil, apesar de a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) datar de 1943 e da Convenção n.88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que versa sobre a organização do serviço de emprego viger desde 1958, somente em meados da década setenta que o Sistema Nacional de Empregos (SINE) será estruturado (Decreto n. 76.403, 1975)². Em 1976, novo decreto “dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra” (Decreto n. 77.362, 1976), estabelecido no escopo do Ministério do Trabalho (MT)³ como organismo para coordenar e supervisionar as atividades de formação profissional. No âmbito deste sistema encontramos os pilares para os futuros planos de qualificação profissional implantados no Brasil a partir da década de noventa, quando a Lei n. 8.900 de 1994, insere a qualificação profissional entre as finalidades do seguro-desemprego, abrindo as portas para o financiamento da qualificação profissional com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

As ações de formação profissional são bem anteriores à criação do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra. Neste artigo, apontaremos as principais alterações realizadas do ponto de vista legal, a partir de 1909. A recuperação histórica objetiva assinalar que a massificação da formação profissional, direcionada aos pobres, pós noventa, reatualiza velhas dualidades que amplificam formas de exploração da força-de-trabalho⁴.

Na primeira parte, o texto debruça-se sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, desde o início do século passado até meados dos anos noventa. Nessa altura, sob influência de organizações internacionais [OIT, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial], as ações de qualificação profissional ganham destaque nas agendas estratégicas de governo. Entra “em causa um novo modo de intervenção do Estado orientado para a salvaguarda dos interesses econômicos e a promoção da competitividade, em detrimento das preocupações em torno da coesão social e da promoção do bem-estar social” (Valadas, 2012, p. 05). Numa segunda parte, o texto dedica-se aos planos de qualificação profissional financiados com recursos do FAT. Registra-se que nossa finalidade não é uma comparação entre estes dois momentos. Interessa-nos demarcar que, no Brasil, a formação para o trabalho tem objetivos e públicos

² Todas as Leis e Decretos foram consultados no Portal da Legislação, disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/copy_of_home

³ Desde sua criação em 1930, o Ministério do Trabalho sofreu diversas mudanças e teve diversas designações, até ser extinto pela Medida Provisória n. 870 em 1º de janeiro de 2019, passando as questões do trabalho a dividir-se entre o Ministério da Economia, o Ministério da Cidadania e o Ministério da Justiça e Segurança Pública. Recuperado 28 de agosto de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm

⁴ Sobre trabalho e desigualdades ver: Estanque, E., & Costa, H. A. (2018). Trabalho e desigualdades no século XXI: Velhas e novas linhas de análise. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Número especial, 261-290. doi: <https://doi.org/10.4000/rccs.7947>

definidos pela lógica do capital, cumprindo importante papel na aceitação do que Ricardo Antunes (2018) classificou como “o privilégio da servidão”. Se, colocado assim, a afirmação suscita um caráter pessimista, os indicadores de desemprego, inserção e informalidade não nos permitem devaneios.

A análise, além de revisão bibliográfica, pauta-se na consulta de dados oficiais do governo brasileiro provenientes do Portal do FAT, Portal da Legislação e Portal do MEC, privilegiando a leitura de leis, decretos e resoluções que, desde 1909, regulamentaram ou propuseram alterações significativas na trajetória da educação profissional no Brasil. Também foram consultados documentos da OCDE, Convenções da OIT e acordos da União Europeia (EU). Com o financiamento do FAT a qualificação profissional se pulveriza em diversas ações nas esferas de governo (união, estados, municípios e consórcios de municípios) sendo a comparação entre elas complexa, visto que possuem desenhos distintos. Foram ainda analisados o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a iniciativa Escola do Trabalhador.

1. Pobre Tem de Trabalhar

Na divisão social e técnica do trabalho, coube ao Estado não só financiar a qualificação do trabalhador num sistema misto que congrega a rede pública e o cofinanciamento da rede privada, dita sem fins lucrativos, bem como estabelecer as regras que durante décadas manteve o “distanciamento político entre a classe dominante e os setores mais pobres da sociedade, por meio da hierarquização entre formações escolares distintas” (Martins, 2018, p. 267). A formação profissional preocupava-se com a técnica, em ensinar aos aprendizes uma profissão que garantisse a rápida inserção no mercado de trabalho. Já o ensino, caracterizado como formal, a função propedêutica no acesso ao ensino superior.

Mesmo considerando que o sistema formal de educação, tal como o ensino técnico, sempre esteve a serviço da manutenção da ordem vigente, há que se considerar o poder questionador da educação na perspectiva de formar consciências críticas a esses sistemas (Freire, 1987; Gramsci, 1999). Sem desconsiderar que, em momentos distintos, houve tentativas de integração, na prática, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino formal ou a permissão para que os concluintes do ensino técnico pudessem fazer o vestibular, resultou em fragilidades em ambos. Logo, o que se percebe é que manter a educação profissional em paralelo à educação formal teve estratégicas funções: atender aos interesses da industrialização (preparando os futuros operários para as rotinas

repetitivas das linhas de montagem) e afastar os mais pobres do ensino universitário, destinado às elites (evitando o contato, a princípio, com ideários anarquistas e posteriormente comunistas ou socialistas). Tais estratégias, em última instância, objetivavam controlar corpos e mentes adequando-os ao disciplinamento taylorista e aos procedimentos fordistas (Winckler & Santagada, 2012, p. 99).

Não cabe aqui uma detalhada recuperação histórica, mas demarcar que as transformações coordenadas pelo Estado brasileiro, em busca de imprimir maior racionalidade ao ensino técnico, são determinadas por fatores econômicos e políticos. Ao mesmo tempo que prepara mão-de-obra para impulsionar o desenvolvimento industrial, arrefece a pressão sobre o mercado de trabalho e, também, afasta os mais pobres do ensino universitário, mantendo-o elitizado. Do ponto de vista dos trabalhadores, o ensino profissional torna-se relevante à medida que a qualificação profissional passa a fazer a diferença na disputa por uma vaga de emprego. Assim, das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, para o ensino profissional primário e gratuito aos filhos dos desfavorecidos da fortuna (Decreto n. 7.566, 1909) torna-se obrigatório em todas as escolas primárias e secundárias, públicas ou subvencionadas pela União em 1927. A partir do nacional desenvolvimentismo da era Getúlio Vargas (1930-1945) ganha novo status com as Leis Orgânicas do Ensino. Com o desenvolvimentismo dos “cinquenta anos em cinco” de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a necessidade de trabalhadores torna-se mais premente, tendo por consequência maiores investimentos do Estado. O ensino técnico de grau médio, ganha um capítulo na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 4.024, 1961), abrangendo cursos industrial, agrícola e industrial, que se materializam “com o surgimento de ginásios industriais, de centros de educação técnica e de programas de preparação de mão de obra industrial” (Winckler & Santagada, 2012, p. 99).

Nos anos seguintes, o ensino técnico oferecido nos ginásios mostrou-se inadequado, seja por atender mais aos filhos de setores da classe média que dos trabalhadores, seja porque a formação em técnicas industriais ou comerciais não atendiam ao mercado de trabalho. Na divisão sexual do trabalho há que considerar, ainda, o estigma e preconceito destinado às mulheres, com a disciplina de educação para o lar.

Para atender às exigências da modernização, ao sabor dos governantes, o ensino profissional ora é integrado ao ensino formal, seja pelo acréscimo de disciplinas consideradas técnicas ou de um ano a mais no ensino médio, ora tem sua grade curricular separada. Na década de 70, a habilitação profissional torna-se obrigatória no ensino do segundo grau. Todavia, isto não significou uma real integração entre educação formal e educação profissional. Segundo Cunha (como citado em Souza, 2004, p. 39), a qualificação

técnica visava “conter a demanda de candidatos para o ensino superior, de modo a encaminhá-los para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado este que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos”. Integrado ao ensino de segundo grau, as habilitações profissionais, que deveriam ser estabelecidas “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional” (Lei n. 5.692, 1971) também se mostram inadequadas para esta finalidade.

Se o ensino público de primeiro e segundo graus perde qualidade à medida que se expande, nas escolas técnicas federais há outro processo. Ao longo dos anos, não só a grade curricular se intensifica, mas também são adquiridas boas estruturas prediais, equipamentos e corpo docente, que permitiram colocá-las entre as melhores escolas do país. Tal investimento, como se verá a seguir, não é aleatório. Intensifica-se no período da ditadura militar, com a “cefetização” (Cunha, 2005, p. 206) das escolas técnicas federais, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) habilitados a também ministrar cursos de graduação e pós-graduação. Ainda segundo Cunha (2005) a pseudo valorização das escolas técnicas, elevadas à categoria de instituições de ensino superior, “representou, na verdade um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira” (Cunha, 2005, p. 2011).

A dualidade no trato dos sistemas de ensino encima processos que se entrelaçam, na complexa trama capitalista tecida para conter os pobres, por meio da regulação do Estado. Mesmo em paralelo ao mundo universitário, a qualidade do ensino técnico federal passa a atrair setores da classe média, não em busca de qualificação para o trabalho, mas visando o ensino superior. Se considerarmos que o acesso aos CEFETs dá-se por processo seletivo, não é difícil compreender que os estudantes mais pobres, que precisam conciliar educação e trabalho, acabam excluídos deste sistema de ensino.

A mudança no perfil do alunato ocorre em duplo sentido. Para os mais pobres, as dificuldades de acesso às vagas via processos seletivos exigentes resultam ou em desistência na continuidade do ensino ou na busca por escolas privadas de baixo custo e comprometida qualidade do ensino. Já as escolas técnicas federais ou estaduais, numericamente reduzidas, reconhecidas pela qualidade do ensino, tornam-se elitizadas. Reflexo da crescente desigualdade social do período ditatorial, setores da classe média migram do ensino privado para as escolas técnicas, sendo privilegiados, justamente, por estarem mais preparados para os procedimentos seletivos. À medida que o ensino profissional passa a

fazer a diferença na disputa por uma vaga de emprego, a competição por uma vaga torna-se mais acirrada acentuando as desigualdades sociais ao mesmo tempo que fortalece a proliferação de cursos profissionalizantes em instituições privadas, que passam a absorver parcela da população mais pobre. Tais processos originam a seguinte inversão: os mais pobres no ensino privado e setores da classe média no ensino público.

Se integrados ao ensino secundário, os cursos básicos, técnicos e de aprendizagem, desenhados para possibilitar o aprendizado de um ofício, mostram-se inadequados para esta finalidade, as escolas técnicas também têm suas funções comprometidas com a mudança no público. O reflexo deste processo será percebido nas décadas seguintes, quando a falta de técnicos qualificados será apontada como um dos entraves ao processo de desenvolvimento do país.

Mesmo com a expansão, que se concentrava majoritariamente nas capitais, o gargalo existente entre o quantitativo de vagas do primeiro grau para o segundo grau⁵ (técnico ou não) torna a rede pública insuficiente para atender às necessidades da população e do mercado, demarcando para os primeiros o caráter excludente no acesso, ao mesmo tempo que para o segundo abre espaço para a privatização do ensino, amparado pela Lei n. 5.692, de 1971. Registra-se, também, que as mudanças no período mantêm intactas as regras para repasse de recursos aos serviços nacionais de aprendizagem, posteriormente conhecido como “Sistema S”.

Na década de 80, considerada “década perdida” em termos econômicos, a proposta modernizadora imposta pelos governos militares resultou em aumento da inflação e da dívida externa. A crise econômica teve por consequência o agravamento das situações de desemprego, tornando ainda mais evidente o quadro de desigualdades sociais que se havia agravado durante o chamado “milagre econômico”. A educação profissional perde prestígio e a habilitação para o trabalho, obrigatória no ensino de segundo grau desde a Lei n. 5.692, de 1971, torna-se facultativa ao estabelecimento de ensino em 1982, com a Lei n. 7.044. A julgar pelos custos que a manutenção do ensino técnico profissional exige, não é difícil imaginar a opção das instituições. Perdida em termos econômicos, a década é de grande importância para a democracia brasileira, visto que registra o fim da ditadura militar, com um processo de transição “lento, gradual e seguro”, passando por momentos de grande efervescência com as gigantescas mobilizações populares que marcaram a campanha por eleições “Diretas Já”. A derrota das “Diretas Já” sinalizou que a tão sonhada democracia não viria afinal de maneira plena. O processo constituinte, iniciado

⁵ Na atual LDB, Lei n. 9.394 de 1996, a educação básica é organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

pela Emenda Constitucional n. 26, de 1985, foi determinado pela correlação de forças presente no Congresso Nacional e a Constituição de 1988, indubitavelmente um símbolo de nossa democracia, demarcada por contradições. O artigo sétimo da Constituição, que versa sobre os direitos dos trabalhadores, disciplina o trabalho formalizado, deixando os trabalhadores informais, mais uma vez de fora da proteção. A “Constituição Cidadã” desconsiderou os trabalhadores sem carteira de trabalho assinada, embora dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1987 já sinalizassem que 41,7% dos empregados no trabalho principal não possuíam carteira de trabalho assinada pelo empregador (IBGE, 1988, p. 22). Em termos de avanço, destaca-se a definição, no artigo 205 da Constituição, da educação como direito de todos, abrindo espaço para a responsabilização do Estado pela Educação de Jovens e Adultos. Na letra da lei, podemos inferir que há uma tentativa de articular educação e qualificação profissional. Como se verá adiante, tal tentativa irá esbarrar em interesses do Ministério do Trabalho.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), consolida-se a separação do ensino técnico do ensino regular. As escolas técnicas, consideradas custosas, perdem recursos, embora os repasses ao “Sistema S” permaneçam intocáveis, além de “autorizações quase desenfreadas de cursos profissionalizantes pontuais de caráter privado sem maiores controles” (Winckler & Santagada, 2012, p. 102). O Decreto n. 2.208, de 1997, que regulamenta artigos da LDB referentes à qualificação profissional, ao liberar a educação profissional de nível básico de regulamentação curricular, dará base legal para os inúmeros cursos executados no âmbito do PLANFOR. O discurso de investimento em educação, com priorização dos ensinos fundamental e médio, camufla a ampliação da rede privada na oferta de cursos profissionalizantes, dando continuidade à privatização do ensino.

Mesmo considerando que, ao longo dos anos, a educação pública à medida que amplia a cobertura também perde qualidade, e ciente que tal perda atendia aos interesses das redes privadas de ensino, considerando, ainda, que o acesso ao ensino não é, por si só, garantia de emprego, é inquestionável que a exclusão dos processos de ensino reduz ainda mais as chances do trabalhador pobre. Assim sendo, há que se considerar a ampliação no acesso à educação profissional e tecnológica como parte do direito ao trabalho, exposto na Constituição de 1988, mesmo que indiretamente (Machado, 2008, pp.11-12).

2. Pobre tem de se qualificar

A partir dos anos 90, o aumento dos níveis de desemprego, “mais acentuados entre os trabalhadores menos qualificados, com menores salários, do que entre os mais qualificados” (Camargo & Reis, 2008, p. 300) coloca os mais pobres novamente como alvo das ações de qualificação profissional. A falta de qualificação do trabalhador é apontada como entrave ao novo paradigma produtivo e o Estado é pressionado a agir, menos para responder pressões sociais embaladas pela regulamentação de direitos consagrados na Constituição de 1988, que pelas tentativas de atender às exigências dos acordos firmados com o FMI. A este modelo está ligado a abertura da economia ao mercado global, a financeirização do capital, com políticas de controle inflacionário de conteúdo marcadamente recessivo, resultando em mais desemprego e no crescimento da informalidade (Chahad & Pozzo, 2013, pp. 11-12).

Se o caminho em direção aos ditames neoliberais convive com a aprovação de leis que regulamentam direitos constitucionais, a materialização destes pouco se assemelha ao estabelecido na letra da lei. Ainda assim, estas leis foram significativas para a população, que passou a contar com importantes conquistas, principalmente no que refere aos direitos sociais. Para o Estado, o mundo globalizado também dita regras contraditórias e os acordos internacionais deliberam medidas de proteção aos direitos humanos e sociais (e.g. Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores, Convenção n. 168 da OIT sobre a “Promoção do Emprego e Proteção Contra o Desemprego”), ao mesmo tempo que propõem reformas que vão de encontro a tais medidas.

Inserida no rol das chamadas ações afirmativas de emprego, a qualificação profissional ganha nova conotação, sendo alvo de disputas entre os ministérios da Educação e do Trabalho. Com a possibilidade de utilização de recursos do FAT, o PLANFOR (Resolução CODEFAT⁶ n. 126, 1996) é projetado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) como estratégico para a inclusão da educação profissional (EP) na pauta da política pública de trabalho e geração de renda (Ministério do Trabalho e Emprego, 1999).

Com recursos do FAT, o MTE assume a meta de qualificar 20% da população economicamente ativa (PEA), sem considerar as características e particularidades brasileiras, seja em termos de contingente populacional e dimensão territorial, seja pela precariedade da própria Rede de Educação Profissional (REP) a ser acionada nesta empreitada. Tal rede, como já sinalizado, caminha ao sabor das mudanças políticas e econômicas. Como resultado do desinvestimento do Estado, que se inicia na década de oitenta e se

⁶ Todas as Resoluções do CODEFAT estão disponíveis em: <https://portalfat.mte.gov.br/codefat/resolucoes-2/>

agrava no governo de FHC, que a considera custosa, chega aos anos noventa bastante fragmentada. A solução está em abrir para o setor privado “sem fins lucrativos” participar do financiamento das ações de qualificação profissional com recursos do FAT.

Desenhado para levar a qualificação profissional a todos os municípios, por meio de ações executadas com as secretarias estaduais de trabalho e com parcerias com organizações da sociedade civil, o PLANFOR irá ampliar sobremaneira não só as metas, mas também orçamento e, principalmente o número de instituições executando ações de qualificação profissional. Como apreçada REP não estava preparada para uma empreitada desse porte, a parceria com organizações da sociedade civil, já bastante estimulada pelo governo de FHC ganha maiores proporções. O diferencial no PLANFOR foi o financiamento com recursos do FAT. À falta de qualificação do trabalhador brasileiro, sempre apontada como um dos entraves ao desenvolvimento, soma-se a riqueza do FAT, fundo de natureza contábil-financeira, alimentado principalmente por contribuições do Programa de Integração Social e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PASEP). O resultado foi a multiplicação de instituições que surgiram no período ao sabor da qualificação profissional.

Inicialmente a dinâmica do PLANFOR envolvia dois tipos de planos:

- Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), executados com as secretarias estaduais de trabalho, a partir de demandas municipais. As secretarias estaduais eram responsáveis pela contratação, geralmente por editais, das instituições executoras;
- Projetos Especiais, locais ou nacionais, como ações de natureza metodológico-conceitual, desenhados para subsidiar os PEQs. Substituídos pelas Parcerias na Resolução CODEFAT n. 194, 1998.
- Parcerias Nacionais e Regionais, inicialmente com caráter complementar aos PEQs, logo depois passam a executar ações similares aos PEQs e aos Projetos Especiais, em “escala regional ou nacional, sob aprovação e homologação do CODEFAT” (Redação dada pela Resolução n. 223/1999), em mais uma prova da disputa de poder e recursos no interior deste Conselho.

Tanto os planos municipais quanto os estaduais deveriam ser aprovados pelas respectivas comissões de emprego, ou de trabalho e renda. A descentralização e democratização no planejamento esbarrava nas dificuldades dos milhares de municípios espalhados pela imensidão do Brasil, a maioria com menos de 20 mil habitantes, que lutavam para conseguir estruturar e manter funcionando as comissões que, como o

CODEFAT, devem ter composição tripartite com representação do governo de trabalhadores e de empresários.

É fato que a partir do PLANFOR, a qualificação profissional espalha-se por todo território nacional. O mérito da ampliação do acesso precisa ser relativizado em função da lógica quantitativa ter ocorrido em detrimento da qualitativa.

Massificada em termos de metas quantitativas, com o PLANFOR, a qualificação profissional vivencia uma segunda fase, que reproduz em grandes proporções as dualidades sinalizadas no início deste artigo. A expansão, sem antes estruturar as unidades de ensino, indubitavelmente abriu caminho para ampliar sobremaneira o financiamento do setor privado “sem fins lucrativos” com recursos do FAT. Independente das normativas, muitos cursos foram ministrados Brasil afora por instituições sem estrutura adequada, despreparadas do ponto de vista pedagógico, teórico, metodológico, sem capacidade para oferecer a parte técnica-operacional. Com cursos aligeirados, sobrepostos, distantes das realidades locais, o PLANFOR reforça a separação entre qualificação profissional, como preparação para o trabalho e educação, no sentido propedêutico, mantendo os mais pobres distantes da universidade.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o combate ao desemprego, compromisso de campanha, recoloca a integração da qualificação com a inserção profissional na ordem do dia e a qualificação profissional vai vivenciar seu ápice. De um lado, um presidente que valoriza a formação técnica. De outro, o país necessitando recuperar anos de paralisia em termos de ensino técnico, o resultado apresenta três momentos relevantes para a qualificação profissional no Brasil: i) reformulação do PLANFOR, dando origem ao PNQ; ii) instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e; iii) criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

i) O PNQ é instituído em 2003, pela Resolução CODEFAT n. 333/03, com a proposta de “execução de ações de qualificação *social e profissional* (QSP) (grifos nossos)”. Ainda que mantendo a estrutura de execução do PLANFOR, o que acabou por reproduzir velhas regras na relação com as executoras, introduz a pauta social do governo na agenda da qualificação, que passa a ser vista como parte do direito ao trabalho. Além dos ousados desafios de integração, propostos no artigo segundo da citada Resolução, o PNQ deve articular-se às demais ações voltadas para a geração de emprego, trabalho, renda, em especial a intermediação de mão-de-obra, o microcrédito a economia solidária e o seguro desemprego. De 2003 a 2011, várias iniciativas para estimular a geração de trabalho e

renda foram incentivadas em ações por diversos ministérios, contando, inclusive, com a participação dos movimentos sociais organizados.

Afora as novidades no plano político e social, a execução do PNQ dá-se pela divisão em três tipos de ações, cuja dinâmica reproduz o modelo do PLANFOR. Os Planos Territoriais de Qualificação (PLANTEQs), executados em parceria com as secretarias estaduais de trabalho e os Projetos Especiais de Qualificação (PROESQs) mantiveram praticamente a mesma dinâmica dos PEQs e Parcerias do plano anterior. A novidade ficou por conta dos Planos Setoriais de Qualificação (PLANSEQs). Inseridos pela Resolução CODEFAT n. 408/2004, como instrumento complementar aos PLANTEQs, para atender demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas, propostas por setores governamentais, sindicais, empresariais ou sociais, que não puderam ser contempladas no planejamento das outras modalidades.

Mantido sob o comando do MTE, gestor dos recursos do FAT, o “novo” plano traz, pelo menos formalmente a intenção de articular educação profissional e educação. O foco em públicos específicos, com prioridade aos inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) (Decreto n. 6.135, 2007), na prática, reeditou os mesmos dilemas vivenciados no PLANFOR. O nível de escolaridade do público condiciona a oferta dos cursos, resultando em qualificações que, a princípio, não atendem às demandas do mercado de trabalho, mantendo o ciclo vicioso da pobreza.

A princípio, este tipo de qualificação profissional direcionada aos mais pobres, cumpre relevante papel na estrutura capitalista. Ainda assim, como se verá a seguir, outras iniciativas foram mais eficientes na articulação com a educação. No que refere ao PNQ, em função da priorização do público, a articulação possível deu-se com a política de assistência social, convocada para sensibilizar e mobilizar os inscritos no Cadastro Único. A articulação com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), órgão coordenador da Política Nacional de Assistência Social e do Programa Bolsa Família (PBF), também resultou em uma modalidade específica de ação exclusiva para os beneficiários dos programas de transferência de renda. Resguardadas as particularidades e dimensões, o PLANSEQ Bolsa Família, pode ser considerado um embrião para o PRONATEC, que será tratado adiante.

Em um movimento de continuidade e ruptura, tentativas foram realizadas no sentido de imprimir maior qualidade às qualificações oferecidas à população, bem como para evitar o desperdício de recursos públicos, cabendo destacar:

- A regulamentação da carga horária, não inferior a 40 horas, para cursos e 16 horas para as demais modalidades (seminários, palestras, oficinas, etc.). A elevação da carga horária média de 120 para 200 horas;
- O percentual mínimo de 75% das ações formativas com cursos;
- Iniciativas para reduzir as sobreposições de cursos e públicos no mesmo território;
- Mais pressão para que as executoras apresentassem resultados em termos de inserção profissional;
- O estabelecimento de critérios para eliminar executoras despreparadas.

Em síntese, com base na experiência e nas críticas realizadas ao PLANFOR, o PNQ poderia ter apresentado uma execução melhor. Destarte os avanços ou tentativas acima registradas, a estrutura de poder presente no MTE e no CODEFAT, manteve praticamente intacta a relação com as executoras, muitas, inclusive, ligadas aos grandes sindicatos ou centrais sindicais. A isso, soma-se o fato de não haver uma rede pública que pudesse responder a um projeto de tamanha dimensão, e o resultado é a repetição de equívocos do passado.

ii) Em 2005, por Decreto n. 5.478, a educação profissional é integrada à educação de jovens e adultos. Instituído no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o PROEJA visava, nesse primeiro momento, aos jovens e adultos que não tivessem concluído o ensino médio, tendo objetivos e público ampliados pelo Decreto n. 5.840 de 2006. No Brasil, onde para muitos jovens estudar ou trabalhar não é uma opção, inserir a qualificação profissional na educação de jovens e adultos cumpre uma dupla função, possibilitando o acesso à educação e melhorando as chances de inserção profissional.

Dados retirados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1987 (PNAD) (IBGE, 1988) mostram que, em 2005, apenas 48,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o segundo grau ou possuíam mais de oito anos de estudo. Além da defasagem, a evasão entre o ensino fundamental e ensino médio é grande, não há vagas públicas correspondentes e o acesso ao ensino médio em boa parte das escolas públicas dá-se por processo seletivo, resultando em muitos jovens fora da escola. Afora o processo seletivo, que já afugenta ou elimina muitos jovens, a continuidade dos estudos também é interrompida pelo fato de a escola não se tornar atraente, mantendo o modelo de educação bancária, sem diversificar as disciplinas teóricas com matérias de conteúdo mais prático e/ou cultural⁷. Porém, um dos elementos mais preocupantes é a interrupção dos

⁷ Apesar dos investimentos na educação, dados do IBGE revelam que, em 2017, 12,8% de jovens entre 15 a 17 anos estavam fora da escola. Se ampliarmos a faixa etária para 18 a 24 anos o percentual sobe para 68,3%.

estudos pela necessidade de trabalhar para o autossustento ou para complementar a renda familiar. A entrada precoce no mercado de trabalho, com baixa escolaridade e sem formação profissional adequada condena os jovens a subempregos, mal remunerados, desprotegidos, com graves consequências para a vida. Na tentativa de amenizar esses dois graves problemas, o PROEJA oferece duas modalidades: Formação Inicial Continuada (FIC) para trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Ciente que a necessidade de obter renda é um dos fatores de abandono aos estudos, há também “a inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar”, por meio da Bolsa PROEJA (Ministério da Educação, s.d.).

iii) Por fim, já no segundo mandato, com a Lei n. 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFs altera-se a história da educação profissional e tecnológica no país. Decerto que algumas escolas técnicas que já existiam foram transformadas em Institutos, a exemplo da maioria dos CEFETs, mas isso não minimaliza o mérito. Com a expansão e interiorização dos IFs, pela primeira vez, o ensino técnico e tecnológico chega ao interior do país, possibilitando a qualificação em nível superior. Em 2010, mesmo que alguns ainda de forma bem embrionária, pelo menos 214 já haviam sido criados (Assessoria de Comunicação Social, 2010). Embora não seja objeto deste artigo, anteriormente, pelo Decreto n. 6.096 de 2007, o Presidente instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Isto causou grande polêmica na comunidade acadêmica, que reivindicava maior participação na discussão, mas o saldo registrado em 2010 era de trezenovas universidades e igualmente sua interiorização com mais de 106 *campi* (Assessoria de Comunicação Social, 2010).

3. Pobre Faz Ensino Técnico

O avanço na área social orquestrado pelo governo Lula da Silva, todavia, não foi suficiente para alcançar os mais vulneráveis socioeconomicamente. Levantamentos do governo mostravam a existência de 16 milhões de brasileiros vivendo em situação de pobreza extrema. Tal situação, também, ia de encontro aos interesses do Brasil na articulação com organismos internacionais. O Governo Dilma Rouseff (2011-2016) assume esta pauta como prioritária. O Plano “Brasil sem Miséria” estruturado nos eixos – garantia de renda, acesso aos serviços públicos e inclusão produtiva – é apresentado como grande articulador das estratégias do governo no combate à extrema pobreza. No eixo inclusão

[IBGE, C. de P. e I. Sociais. (s.d.). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>]

produtiva⁸, dentre as diversas ações articuladas para potencializar as capacidades e o acesso às oportunidades de trabalho e geração de renda, a qualificação profissional irá ganhar o centro das atenções e tornar-se o carro chefe do governo. O PNQ permanece, mas os problemas com as executoras e os baixos resultados de inserção apontam a necessidade de um novo comando e de maior envolvimento da rede federal na qualificação profissional. Sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, o PRONATEC é instituído “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Lei, 12.513, 2011, art. 1º). Também pensado como plano em grande escala, para atender as metas do PRONATEC, dentre os vários objetivos tem-se a continuidade da expansão dos institutos e universidades federais e o fomento às redes estaduais de educação profissional. Porém, a rede privada não fica de fora, dando continuidade à privatização da educação.

Mais que um novo plano, o PRONATEC reorganiza iniciativas anteriores e articula-se com demais agendas sociais iniciadas no governo Lula. Integrado ao “Brasil sem Miséria”, estabelece critérios que privilegiam estudantes do ensino médio e trabalhadores das camadas mais pobres da população, além de públicos e setores priorizados nas demais agendas sociais do governo. Em resumo, como nos planos anteriores, a priorização incorre nos mesmos desafios para assegurar a equidade em um país populoso e marcado por imensas desigualdades sociais.

Sob o comando do MEC, no âmbito do PRONATEC, para imprimir mais qualidade à educação profissional e tecnológica, os institutos e as universidades federais, juntamente com o Sistema S, tornam-se os executores almejados. Decerto que os entraves para inserir os cursos de FIC, principalmente, nas universidades federais, exigiram do MEC um grande poder de articulação. Porém, o domínio dos “esses” na execução, parece sinalizar que os interesses particularistas deste sistema continuam a beneficiar-se dos recursos públicos.

Para garantir a oferta de educação profissional e tecnológica, assim como no PROEJA, duas modalidades de cursos foram estabelecidas: Para os trabalhadores, os cursos FIC, para os estudantes, a educação profissional técnica de nível médio. Posteriormente, a formação de professores, na modalidade normal, é contemplada (Lei n. 12.513, 2011). Como forma de estímulo e viabilidade, posto que a necessidade de obter renda e os custos com mensalidades são fatores que excluem os mais pobres da escola, a

⁸ Sobre o termo inclusão produtiva, ver Souza, F. V. F. de. (2016). Inclusão Produtiva. In Rosa. M. C. Fernandes & A. Hellmann (Orgs.), *Dicionário crítico: Política de assistência social no Brasil* (p. 141-144). Recuperado de https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_118.pdf

cada modalidade vincula-se a concessão de um tipo de bolsa: a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador.

Considerados os avanços no acesso e no envolvimento do MEC na qualificação profissional e no ensino técnico, cabe salientar que o PRONATEC não rompe, mas atualiza, velhas divisões sociais. A formação para o trabalho continua sendo a grande oferta para as populações mais pobres, mantendo-a afastada do ensino universitário. A despeito da ampliação no ingresso, provocada pelas mudanças no vestibular com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a universidade continua elitizada, sobretudo nos cursos considerados de ponta (direito, engenharias, medicina).

A expansão, descentralização e interiorização de vagas, que poderiam ser positivadas pela ampliação no acesso, esbarram em velhos problemas já enfrentados pelos PLANFOR e PNQ. Nem todos os cursos oferecidos eram de interesse da população, mas, os arranjos institucionais garantiam que continuassem a ser ofertados, deixando claro quem são os maiores beneficiados com o PRONATEC. Não há dúvidas que as unidades de ensino do Sistema S adquiriram *know-how* e reconhecimento na condução de cursos técnicos. A participação no PRONATEC, todavia, dá-se pelo aporte volumoso de recursos. Se na execução do PLANFOR, de 1997 a 2000, a média do Sistema S foi de 18,5% dos recursos (MTE, como citado em Souza, 2004, p. 56), no PRONATEC, de 2011 a 2014, o percentual sobe para 70% (Nascimento & Cruz, 2016, p. 6). Se acrescentarmos a execução das instituições privadas, fica evidente que a rede pública é minoritária. O fato de somente instituições habilitadas pelo MEC serem beneficiadas, não isenta o PRONATEC das críticas do financiamento público ao setor privado. Para além dos juízos realizados aos planos comandados pelo MTE, sob gestão do MEC a privatização da educação profissional continuou a passos largos, inclusive com a possibilidade de utilização da bolsa-formação para pagamento de cursos.

Para não ficar apenas nas críticas, a ampliação no acesso ao ensino técnico e tecnológico, com cursos regulamentados pelo MEC, com a participação das universidades e institutos federais, pode ser o saldo positivo do PRONATEC. Em um país onde muitos direitos não são acessados por falta de conhecimento, onde o direito ao trabalho não é materializado, a formação profissional técnica ou tecnológica pode fazer a diferença na vida do estudante/trabalhador. No entanto, a oferta de cursos, condicionada pelos interesses das executoras/mercado, molda trabalhadores funcionais, aptos às tarefas repetitivas e rotineiras, preparados ao trabalho braçal. Trabalhadores que, em grande medida, não serão absorvidos pelo mercado, evidenciando, mais uma vez, que a dualidade assistência/contenção continua em voga para controle dos mais pobres. A isto,

somam-se as controvérsias da modalidade de educação à distância. Valorizada pelos que defendem seu poder na ampliação do acesso, questionada, dentre outros, em sua resolutividade, sobretudo, para cursos técnicos, tal modalidade será utilizada a partir de 2017 em mais um programa de governo.

Temos apontado que a educação profissional tem sido objeto de disputas de interesses diversos. Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (31/08/2016), o PRONATEC continua, mas também perde forças e recursos. No comando das ações de qualificação profissional o Ministério do Trabalho volta ao protagonismo e lança o programa “Escola do Trabalhador” (Escola do Trabalhador, s.d.). Resultado de uma parceria do Ministério com a Universidade de Brasília (UNB), o portal Escola do Trabalhador oferece cursos de qualificação profissional à distância, mais uma vez, tratando a questão do desemprego como mera ausência de qualificação, mais uma vez, massificando a distribuição de certificados. Se a adesão pelo mercado é reduzida, nos efeitos sobre o trabalhador e nos recursos envolvidos na materialização do programa, podemos encontrar as motivações.

4. Qualificados e Desempregados. Notas Conclusivas

Mais de vinte anos após o trato massificado da qualificação profissional, se os índices de desemprego continuam elevados, uma análise superficial poderia supor que os rumos traçados foram equivocados, erro de desenho, erro de público. No entanto, se considerarmos que o capitalismo nas sociedades periféricas não só mantém o que há de mais perverso para o trabalhador no modelo fordista/taylorista, como eleva ao máximo formas de exploração da mão-de-obra sobrando, cuja degradação continua a exigir mecanismos de controle travestidos de assistência, fica evidente o trato massificado da qualificação profissional nesse processo. Logo, supor que os cursos não atendem às exigências do mercado, é tratar o mercado como coisa monolítica. É desconsiderar a imbricada relação formal/informal, legal/ilegal, trabalho decente/trabalho em condição análoga à escravidão, público/privado; dualidades que se complementam no complexo mundo do trabalho. Inserimos os cursos aligeirados, sobrepostos, descolados das potencialidades locais, ministrados por instituições precarizadas que surgem no rastro dos recursos do FAT, na categoria dos necessários para manutenção da ordem. A qualificação profissional, cuja tônica do empreendedorismo (Sen, 2003) passa a ocupar lugar central, continua a desempenhar funções estratégicas: atua no imaginário do trabalhador (Dejours, 1999), financia o setor privado, por meio de contratos e subsídios, divide e enfraquece o movimento sindical (Estanque, Costa, Fonseca, & Santos, 2018; Mattoso,

1995) também beneficiário dos recursos, alimenta o submundo do mercado de trabalho e continua preparando mão-de-obra precarizada, desvalorizada e descartável para sobreviver, de maneira servil (Antunes, 2018) em subempregos arriscados, inseguros, instáveis e perigosos.

Referências

- Antunes, R. (2018). *O Privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Assessoria de Comunicação Social (2010, maio 7). Ministro destaca a expansão e a interiorização do ensino. Recuperado 25 de setembro de 2019, de Portal MEC website: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/15405-ministro-destaca-a-expansao-e-a-interiorizacao-do-ensino>
- Camargo, J. M., & Reis, M. C. (2008). Aposentadoria, pressão salarial e desemprego por nível de qualificação. *Revista Brasileira de Economia*, 62(3), 299-331. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-71402008000300004>
- Chahad, J. P. Z., & Pozzo, R. G. (2013). Mercado de trabalho no Brasil na primeira década do século XXI: evolução, mudanças e perspectivas – desemprego, salários e produtividade no trabalho. *Boletim Informações Fipe*, 393, 11-29. Texto recuperado de https://www.academia.edu/8422945/Mercado_de_Trabalho_no_Brasil_na_Primeira_D%C3%A9cada_do_S%C3%A9culo_XI_Evolu%C3%A7%C3%A3o_Mudan%C3%A7as_e_Perspectivas_Desemprego_Sal%C3%A1rios_e_Produtividade_do_Trabalho_1
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP. Texto recuperado de <http://books.scielo.org/id/dqf9k>
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Escola do Trabalhador. (s.d.). *Sobre*. Recuperado 29 de agosto de 2019, de <https://www.escoladotrabalhador.gov.br/sobre/>
- Estanque, E., Costa, H. A., Fonseca, D., & Santos, A. (2018). Digitalização e precariedade laboral: Novos desafios para o sindicalismo e os movimentos sociais no contexto português. Século XXI. *Revista de Ciências Sociais*, 8(2), 589-621. doi: <https://doi.org/10.5902/2236672536155>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Texto recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere* (Vol. 1; C. N. Coutinho, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Texto recuperado de <https://filosofiaatividadesepesquisa.files.wordpress.com/2014/04/gramsci-cadernos-do-carcere-vol-i.pdf>
- IBGE. (1988). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 1987* (p. 244) [PNAD]. Texto recuperado de IBGE website: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_1987_v11_t1_br.pdf
- Machado, L. (2008). A carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: Interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. *Competência. Revista de Educação superior do Senac RS*, 1, 11-28. doi: <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v1n1.2008.113>
- Martins, M. S. (2018). “Combater a ignorância é defender a liberdade”: As relações entre a Associação Comercial do Rio de Janeiro e o Liceu de Artes e Ofícios no Império. *Educar em Revista*, 34(67), 265-281. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51013>
- Mattoso, J. (1995). *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta.

- Ministério da Educação. (s.d.). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Recuperado 29 de agosto de 2019, de <http://portal.mec.gov.br/proeja>
- Ministério do Trabalho e Emprego. (1999). *PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, Avaliação gerencial 1995/98: Balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado* [Avaliação gerencial]. Brasília: MTE/SEFOR.
- Nascimento, M. L., & Cruz, R. E. (2016). Financiamento e gestão do PRONATEC: O público e o privado na política de educação profissional. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, 6. doi: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-68634>
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade* (J. C. Rosa, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Souza, F. V. (2004). *Qualificar para quê? Dilemas da política de qualificação profissional* (Tese de doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, não publicada).
- Valadas, C. (2012). Políticas públicas para o emprego em Portugal: De ação reguladora a potencial emancipatório? *Configurações. Revista de sociologia*, 10, 83–94. doi: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.1521>
- Winckler, C. R., & Santagada, S. (2011). A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: Transição para um novo modelo? *Indicadores Econômicos FEE*, 39(3), 97-110. Texto recuperado de <https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2631>

9.

Formação de Jovens e Adultos Para o Mundo Trabalho: Notas Sobre a Formulação do PROEJA

Vânia do Carmo Nobile¹

Dante Henrique Moura²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de formulação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que busca elevar a escolaridade de jovens e adultos de forma integrada à formação profissional e tem como recorte temporal a Reforma do Estado brasileiro – na década de 1990, de modo a traçar um movimento deste processo. Desta forma, a partir do referencial teórico abordado, o estudo de abordagem qualitativa, situa-se numa perspectiva histórica e política de análise, o estudo requer um exercício de investigação dialético. Para tanto, os instrumentos desta pesquisa foram as fontes documentais (leis, decretos, portarias, diretrizes, relatórios). Os resultados indicam que quatro grupos influenciaram a formulação do PROEJA: o político, o administrativo, o trabalhador e as agências internacionais – cada grupo influenciou de maneira diferentes, mas todos participaram deste processo de formulação.

Palavras-chave: Formulação; Políticas Públicas; Atores; Reforma Do Estado; PROEJA.

The Formation of Young Adults for the World of Work: Notes on the Formulation of PROEJA

Abstract

This article aims at analysing the process of formulation of the National Program of Integration between Vocational Professional Education and Basic Education – Adults teaching (Proeja). This program seeks to elevate the schooling levels of adults at the Vocational Professional Education. This initiative happened during the Brazilian State Reform in the 1990s – focusing on the timeline of the process. Thus, based on the theoretical basis, this qualitative and from a historical perspective study demands a dialectical investigational exercise. To do so, the tools of the research were documental – laws, decrees, ordinances, directives and reports. Results point out that four groups influenced on the formation of the PROEJA: political, bureaucratic, workforce and international agencies. They all participated in different ways, but everyone was part of the formulation.

Keywords: Formulation; Public Policies; Actors, State Reform; PROEJA.

¹ Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: vania.nobile@gmail.com.

² Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: dante.moura@ifrn.edu.br

Introdução

Este artigo trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), institucionalizado por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006³, como uma possibilidade de formação para o mundo do trabalho de jovens e adultos.

O PROEJA tem como objetivo a elevação da escolaridade por meio da oferta de cursos de educação profissional de forma integrada para jovens e adultos e integra duas modalidades de educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), organizadas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴ e nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, mas vem sendo, historicamente, desenvolvidas de forma dual, fragmentadas e descontinuadas, do ponto de vista do educando brasileiro – jovem ou adulto trabalhador.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar o processo de formulação do PROEJA, tendo como recorte temporal a Reforma do Estado brasileiro – na década de 1990, e sua formulação que influencia na implementação⁵ da política nos dias atuais.

Assim, este artigo busca ainda tecer uma reflexão acerca da formulação da política pública⁶ do PROEJA, já tendo passado pouco mais de uma década, de modo a traçar um movimento histórico e político dessa linha do tempo, permeada por tensões e contradições corroborando com Ciavatta (2016, p. 46) para quem “são os conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade, o tecido social que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações de um determinado momento histórico”.

O estudo, de abordagem qualitativa, buscou apreender “a realidade em seu movimento” (Oliveira, 2007, p. 53) sem perder a compreensão da totalidade, uma vez que “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado” (Kosik, 2002, p. 31).

Ainda, ao situar-se em uma perspectiva histórica e política de análise, o estudo requer um exercício de investigação dialético. Para tanto, as fontes desta pesquisa foram

³ Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, altera o Decreto nº 5.478/2005, que criou o PROEJA, passando a denominá-lo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e dá outras providências.

⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁵A implementação é uma atividade-chave no processo de políticas públicas, pois é quando a política pública ganha forma e entra em vigor. Embora a importância central dos gestores públicos na implementação de políticas seja amplamente reconhecida, seu potencial para melhorar os resultados das políticas está muitas vezes longe de ser plenamente utilizado (Wu, Ramesh, Howlett & Fritzen, 2014, p. 23).

⁶ Política Pública “é a ação intencional do Estado junto à sociedade” (Belloni, 2007, p. 44).

documentais (leis, decretos, portarias, diretrizes, relatórios).

O Estado brasileiro e a Reforma Educacional da década de 1990

No Brasil, assumimos os anos 1990 como um marco de transformações sociais que permitem situar as novas práticas educacionais que lhe dão conteúdo. “Foi na década de 1990, com a implantação das políticas neoliberais, que a ideologia da prevalência das necessidades do mercado, sobre outros valores da vida social, disseminou-se amplamente, no campo econômico, político e cultural” (Ciavatta, 2016, p. 35).

Oliveira e Scopel (2016, p. 126) lembram que esse é o período em que nosso país “assumiu a perspectiva neoliberal, como modelo de desenvolvimento para o país, o que pressupunha avançar no processo de modernização imposta pelo sistema capital, desde o pós-guerra, e acentuar a submissão do país à lógica perversa do mercado”.

A chamada Reforma do Estado tem hoje uma amplitude muito maior do que aquela que pode estar subentendida quando se fala em simples modernização da administração, sugerida, neste caso, por expressões como reinvenção do governo, acção administrativa orientada para os resultados, *new public management*⁷ (Afonso, 2001, p. 16).

Na esteira das reformas da administração pública, as reformas educacionais caracterizaram-se pela adoção de novas formas de gestão, reorganização curricular e implementação de mecanismos de avaliação e controle, inseridas no contexto de reordenamento do papel do Estado⁸, por meio do ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais e não escapam ... “aos cuidados dos intelectuais do capital, a preocupação com um tipo de educação que forme personalidades adaptáveis – produtiva e improdutivamente – às instabilidades da vida contemporânea e à lógica flexível da acumulação capitalista” (Ramos, 2016, p. 19).

No contexto das décadas de 1990-2000, segundo Afonso (2001) o Estado passou de uma ampla autonomia – ainda que resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes e igualmente sujeita às demandas das classes

⁷ *New Public Management* (NPM), adotada em muitos países nas décadas de 1980 e 1990. A NPM foi uma abordagem que muitas vezes teve como objetivo separar mais claramente os órgãos “criadores de políticas públicas” dos órgãos “implementadores”, a fim de impulsionar a eficiência e a eficácia administrativa (Wu et al., 2014, p. 17).

⁸A chamada reforma do Estado pautou suas ações no Plano Diretor do Aparelho do Estado (PDRE) que foi elaborado pela Câmara da Reforma do Estado que tinha, em sua equipe, o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, e, em novembro de 1995, foi aprovado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma trouxe uma abordagem gerencialista às ações da administração pública brasileira com repercussões em várias áreas, inclusive a educacional. Para maior aprofundamento, ver Câmara da Reforma do Estado (1995).

dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais – na formulação de políticas públicas para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa.

No entanto, ainda segundo o referido autor, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, “mesmo que seja para melhor compreender a sua crise actual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo” (Afonso, 2001, p. 16).

Para Gamboa (2001, pp. 95-96), estamos vivendo uma nova realidade, uma sociedade global e nela o Estado-Nação perde importância e “novos espaços são desenhados, novas redes de poder são articuladas, novas racionalizações elaboradas. novas dialéticas surgem: o nacional, o regional, o local são colocados a serviço do novo modelo económico global transnacional e transcultural”.

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, esta modalidade vem sendo construída, ao longo do tempo, por iniciativas dos diversos entes federativos e marcada por ações desenvolvidas inicialmente em âmbito local e, posteriormente, estruturadas em âmbito nacional, por meio de diversas redes de educação profissional e suas políticas foram historicamente marcadas por institucionalização via decretos que demarcaram um movimento histórico e políticos de cada época – em sua maioria restritas à mandatos presidenciais.

Ainda neste contexto, Kuenzer (2006, p. 880) nos alerta que “não é possível estudar as políticas públicas sem um quadro categorial que as compreenda como expressão de uma totalidade em movimento, nesse caso, de uma prática social capitalista marcada pela acumulação flexível”.

Neste mesmo sentido, Cury (2002, p. 247) ao nos falar das leis que embasam e sustentam as políticas públicas, ressalta que “a lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais ... A sua importância nasce do carácter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta”.

Na década de 1990, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho. A esse respeito, Gamboa (2001, p. 91) nos ajuda a compreender os impactos destas transformações sobre os processos de trabalho quando afirma “a divisão social do trabalho continuará como antes”. Entretanto, afirma o autor, para os defensores do impacto da informática na organização do trabalho, “as novas tecnologias da informação permitem romper, efetivamente, com tal divisão secular”.

As políticas, ações e programas governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégicas para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção (Grabowski & Ribeiro, 2010, p. 271).

Na década de 1990, em meio a um contexto globalizado, a reorganização do setor produtivo implicou na revisão das técnicas fordista/taylorista e o trabalhador passou a ser um cooperador de todo o processo, participando de decisões do dia-a-dia da empresa, o que exigiu das escolas uma formação pautada na capacidade técnica, comunicativa e participativa que estimulasse a autonomia ao tomar decisões, a capacidade de antever os problemas e solucioná-los.

Pautada nas transformações sociais da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, no tocante às políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, a expansão e a reforma, de fato implementada, tinham o objetivo de reorganizá-la, priorizando aqueles trabalhadores que necessitassem encurtar o caminho entre a escola e o mercado do trabalho, por meio de uma formação de nível básico, voltada para o setor de serviços que incentivou a capacidade competitiva do país na economia mundial e esteve pautada na racionalidade econômica.

Neste contexto, a principal referência a partir do reordenamento ocorrido também na década de 1990 foi o Decreto nº 2.208/1997⁹ que tinha entre suas características a separação entre o ensino médio e a educação profissional e o consequente fortalecimento da dualidade estrutural entre a educação intelectual e a laboral que “configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica”, formando, de um lado, os dirigentes e, de outro, os demais, com de formação profissional, para o mundo do trabalho (Kuenzer, 1999, p. 124).

Ressalta-se, assim, um perfil de trabalhador que é responsável pelo sucesso ou fracasso profissional, acirrando a competitividade na vida profissional e importando das teorias administrativas para as pedagógicas conceitos como “produtividade, eficácia, excelência e eficiência ... Porém, essa não é uma tendência observada só nas políticas

⁹ O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

educacionais ... passa a ser uma orientação dominante na administração pública brasileira” (Oliveira, 2005, p. 36).

A materialização desse Decreto, como forma de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi implantada por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹⁰ - e teve como órgãos financiadores o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Ministério da Educação e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Nessa reforma, foram contemplados os seguintes aspectos técnico-pedagógicos: flexibilização curricular, gestão escolar que contemple a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de Educação Profissional (Ministério da Educação, 2008).

Assim, materializa-se também a reforma educacional na educação profissional, fundamentada nas concepções da Reforma do Estado brasileiro que ocorreu em diversas áreas e também na educação, a partir de concepções de uma visão empresarial, pautadas no monitoramento, no controle e no desempenho, a partir de pesquisas de demanda e estudos de tendência de mercado de trabalho.

A dinâmica utilizada para a implementação dessa política acabou por restringir o campo de ação daqueles que buscaram um caminho para quebrar esse ciclo de exclusão e exploração impostas pelo sistema capitalista e entendem a relação entre trabalho e educação como uma mediação entre o homem e a natureza e o trabalho como princípio educativo.

Já o direito à Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi assumido como dever do Estado e, em muitos momentos, a sociedade civil tem assumido um protagonismo na busca por este direito e as ações do Estado, por sua vez, tem se caracterizado por descontinuidades históricas e por ações, programas e campanhas.

Especificamente entre a década de 1980 e no início dos anos 2000, podemos destacar ações de alfabetização como as desenvolvidas pela Fundação EDUCAR - 1985-1990; Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) - 1998-2002 e Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) - 1998-2002 (Unesco, 2008, s.p.).

Basicamente buscando alfabetizar os milhões de jovens e adultos que ainda não são alfabetizados no Brasil, estas ações não têm dado conta, especialmente no ensino fundamental e médio, das características singulares do jovem e do adulto, que interromperam sua trajetória escolar ainda muito cedo, corroborando o que Frigotto (2016) denuncia:

¹⁰ O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) teve como objetivo à implantação da reforma da educação profissional, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e decorreu do Acordo de Empréstimo nº 1.052/0C-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

a sociedade brasileira continua mantendo uma dupla negação ao direito social e subjetivo da educação básica ... chegamos na segunda década do século XXI, com 13 milhões de analfabetos absolutos e mais da metade dos jovens entre 15 e 24 anos fora da escola, sem concluir a última etapa do ensino médio ... Dentro destes números cresce o contingente dos que são denominados de *geração nem nem* – que não estudam e nem trabalham. (Frigotto, 2016, p. 67, *itálico no original*)

Na década de 1990, foi realizada a V Conferência Internacional de Adultos (Confinteia), que aconteceu na Alemanha, especificamente no ano de 1997, na qual foi elaborada a Declaração de Hamburgo que, dentre outros aspectos destacou:

Durante esta década, a aprendizagem de adultos sofreu profundas transformações experimentando um forte crescimento na sua abrangência e escala. Em sociedades baseadas no conhecimento que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada tem-se tornado uma necessidade tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas demandas da sociedade e da vida produtiva aumentam expectativas que requerem que todo e qualquer indivíduo atualize suas habilidades e conhecimentos por toda a vida. No centro dessa transformação, está o novo papel do Estado e a necessidade de expandir parcerias com a sociedade civil visando a aprendizagem de adultos. (Unesco, 1998, s.p.).

A educação de jovens e adultos, a despeito da importância que a Conferência Internacional de Adultos representa para esta modalidade, foi influenciada pelo contexto das mudanças globais ocorridas na década de 1990 à luz do neoliberalismo também implantado no Brasil nesta década, as reformas educacionais repercutiram na Educação de Jovens e Adultos, ao demonstrar uma concepção de formação discriminatória, como denuncia Gamboa (2001, p. 83), “limitada a ‘ler, escrever e fazer contas’ para a maioria da população, estando a educação integral e mais abrangente destinada aos setores privilegiados. O Estado cuidaria da escola limitada e deixaria para a iniciativa privada a educação completa”.

Assim, chegamos a uma nova década com um desafio histórico para as políticas públicas¹¹ de duas modalidades educacionais: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Um novo século: velhos desafios

Iniciamos esta seção do estudo nos ancorando no questionamento de Gamboa (2001, pp. 86-87): “qual a educação para a sociedade deste começo de milênio, marcada pelos fenômenos da globalização da economia, da política e da cultura e pelo discurso da pós-modernidade?”

¹¹ Para Rua (1997, p. 1), a política pública “designa o processo pelo qual são elaborados e postos em práticas programas de ação pública, isto é, os dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”.

No Brasil, neste início de milênio, tivemos a eleição presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, que ao anunciar que consagraria o que a Constituição Federal¹² estabelece para a educação, propôs um novo processo¹³ de formulação das políticas públicas, no qual a definição da agenda¹⁴ se pautasse pelo processo democrático e participativo, com maior representatividade possível e a tomada de decisão ocorresse considerando a real necessidade dos cidadãos brasileiros – principalmente os jovens e adultos trabalhadores, no que se refere às políticas públicas educacionais.

Neste novo contexto foi elaborado um documento intitulado “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (Ministério da Educação, 2003) que apresentou os princípios, os pressupostos e as estratégias que passaram a nortear a educação profissional e tecnológica, com destaque para: a) articulação da educação profissional e tecnológica com a educação básica; e b) aproximação da educação profissional e tecnológica com o mundo do trabalho.

Assim, consubstanciado na perspectiva de uma possibilidade de repensar as concepções da Educação Profissional proposta até então e a fim de consolidar os pressupostos apresentados para a educação profissional e tecnológica, o documento definiu, também, as linhas estratégicas para o desenvolvimento de ações concretas, de acordo com os seus respectivos indicativos: a educação profissional como uma política pública; a articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais; a organização, o financiamento, as competências e as responsabilidades e a avaliação da educação profissional e tecnológica e a divulgação das informações, dentre outros (Ministério da Educação, 2003).

A partir desta proposição, iniciou-se a elaboração da minuta de um instrumento legal em substituição ao Decreto nº 2.208/97 que foi submetida à discussão, envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamentares, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação (Paiva, Machado, & Ireland, 2004).

Após longos debates foi promulgado, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154 que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB,

¹² Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, educação é defendida como um direito social e está determinada nos Art. 205 a 214. No Art. 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.

¹³ Processo de políticas públicas consiste em uma gama de atividades muito mais abrangente do que simplesmente tomar decisões. Ele inclui a definição de agendas, o desenvolvimento de alternativas, a implementação de decisões e a avaliação de medidas públicas – tarefas nas quais os gestores públicos podem desempenhar um papel importante. E eles também podem desempenhar um papel maior do que o usual na tomada de decisão (Wu et al., 2014, p. 18).

¹⁴ Definição de agenda é o processo pelo qual os governos decidem quais questões precisam de sua atenção. Ela enfoca, entre outras coisas, a determinação e definição do que constitui o “problema”, que ações de política pública subsequentes são destinadas a resolver (Wu et al., 2014, p. 29).

com destaque no § 1º para a possibilidade de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive para a EJA, nas formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, § 1º)

Frigotto (2016, p. 58) nos ajuda a compreender aquele momento histórico e político, baseado nas análises de Antônio Gramsci, que considera que “uma adequada análise dialética sobre o campo social implica uma adequada relação entre o conjuntural (análise do tempo presente) e o estrutural (o que define de forma mais orgânica historicamente a sociedade a que nos referimos)”.

Nesta conjuntura, a compreensão da educação profissional e tecnológica nos remete ao conhecimento da relação entre trabalho e educação e de que concepção de educação, necessária ao trabalhador, perpassa os sistemas de ensino, considerando a educação para o trabalhador aquela necessária para sua relação com o mundo do trabalho, com a sociedade e consigo mesmo e não aquela que se restringe a prepará-lo para exercer uma profissão, atendendo às demandas do mercado.

Como nos ajuda a refletir Gadotti (2012), a práxis educativa, a partir de uma perspectiva emancipatória, deve construir sujeitos autônomos, pensantes, sujeitos capazes de autogovernar-se e de governar. Assim, a educação para o trabalho, ao basear-se na concepção emancipatória, é uma educação contra-hegemônica à concepção produtivista da educação demandada pelo mercado.

Porém, como um campo em disputa, na educação os conflitos e embates também marcaram esta transição para a formulação do Decreto nº 5.154/2004 e, conseqüentemente, para o PROEJA, e “passam a envolver o movimento mais amplo das lutas em prol da educação no país, em que a pauta política da educação de jovens e adultos, como modalidade integrante da educação básica, vai ganhando corpo” (Oliveira & Scopel, 2016, p. 125).

Assim, a partir deste Decreto previa-se a articulação dos cursos de Formação Inicial e Continuada aos cursos de EJA, como determinado no § 2º do Art. 3º: “os cursos mencionados no *caput* articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”.

Assim, a possibilidade de articular a EPT à EJA ganhou força a partir da possibilidade de integração destas modalidades, em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 2.080 que estabeleceu para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica as diretrizes para a oferta de formação inicial e continuada e técnica de nível médio, de forma integrada, à oferta de EJA – Ensino Médio, sendo o princípio da formulação¹⁵ do PROEJA.

Por fim, em 24 de junho de 2005, o Decreto nº 5.478 instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Porém, a restrição da oferta às instituições federais que ofertavam educação profissional à época tencionou a discussão com gestores e pesquisadores da área, demonstrando, como argumenta Moura e Henrique (2012, pp. 118-119), que “a concepção inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagrados à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio”.

Em seguida, a partir dos movimentos desencadeados pelas críticas em torno da proposta original, foi criado no âmbito da SETEC um grupo de trabalho plural¹⁶ que teve a função de elaborar um Documento Base (Ministério da Educação, 2006a) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado apontou na direção de transformar esse Programa em política pública educacional.

Esse processo resultou na incorporação de mudanças significativas que ampliaram o Programa, o qual passou a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos mediante nova regulamentação estabelecida a partir do Decreto nº 5.840/2006.

As principais mudanças podem ser sintetizadas em:

- a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto Nº 5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto Nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante);
- b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA);
- c) a ampliação da abrangência do Programa (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA

¹⁵ Formulação de políticas públicas “envolve o desenvolvimento de alternativas para possíveis cursos de ação governamental destinadas a tratar de problemas na agenda do governo. Os formuladores de políticas geralmente enfrentam janelas de oportunidade de curta duração para encontrar soluções viáveis devido à competição por sua atenção e/ou urgência dos problemas que enfrentam, e essa pressão pode levar a escolhas erradas a partir de uma perspectiva de longo prazo” (Wu et al., 2014, p. 22).

¹⁶ Especialistas em EJA e em EPT das universidades brasileiras, da SETEC, da SECAD, dos fóruns de EJA, dos institutos federais (então CEFETs), das EAFs e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

ao ensino médio, enquanto o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu o ensino fundamental), englobando toda a educação básica (Moura & Henrique, 2012, p. 119).

Nesse contexto, Moura (2006, p. 3) destaca que a concepção do PROEJA:

está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público ... a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão.

Tendo como ideário a construção deste projeto possível, o PROEJA se estabelece e ganha significado em um contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho (Machado, 2006).

Neste processo de ampliação de direitos e que, como explicita Paiva (2006, p. 22), a ampliação na modalidade de EJA do Ensino fundamental para o Ensino Médio Profissionalizante não foi um presente do governo. É apenas um ponto de chegada. Ponto esse: "... fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade", destacam-se que vários grupos que foram co-partícipes neste processo.

Vejamos. O político: o documento "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica" (Ministério da Educação, 2003) defendeu o compromisso com a redução das desigualdades sociais e incorporação da educação básica como direito e sua articulação com a educação profissional.

O administrativo: A auditoria realizada na Setec/MEC, em 2005, pelo TCU, mediante Acórdão sugeriu que a Secretaria incentivasse as instituições da sua rede que favorecer a permanência de indivíduos socialmente desfavorecidos.

As agências internacionais: O Brasil, como signatário da Declaração de Hamburgo (1997), se comprometeu a promover o direito à educação de adultos relacionada com o trabalho, de modo a permitir a inserção e a mobilidade profissionais (Paiva, Machado, & Ireland, 2004).

Dentre os compromissos, esteve o de Promover o direito ao trabalho e o direito a aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho por meio de estratégias, "fazendo com que a educação de adultos, com objetivo profissional, desenvolva competências e habilidades específicas que permitam a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade

profissional e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos” (Unesco, 2008, s.p.).

Diante do acima exposto é necessário destacar que as agências internacionais quando incentivam a articulação entre a EJA e o mundo do trabalho, o fazem sob a ótica dos interesses do mercado, mas que tais diretrizes são metabolizadas em cada país conforme seu processo histórico, cultural e político e o momento que vivenciam. No caso brasileiro, essa articulação entre a EJA e o mundo do trabalho ganhou evidência em um momento histórico de luta em defesa da concepção de formação humana integral que, portanto, vai muito além de uma educação limitada às determinações do mercado.

O trabalhador: Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 39) na transição para o governo Lula a sociedade civil debateu e avaliou as ações de formação profissional e defendeu que ela estivesse integrada à educação básica em todos os seus níveis, “de forma a complementá-la ... e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores.”

Importa destacar também que os esforços na construção do Proeja, como indução de uma política pública, buscaram se organizar a partir do princípio da universalização da educação básica integrada à educação profissional para jovens e adultos no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, o PROEJA se constitui como marco “para a construção de uma política pública integrada de escolarização, profissionalização e ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na educação básica” (Moll, 2010, p. 132).

A prospecção de uma política pública inovadora como o PROEJA exigiu dos gestores mecanismos distintos dos usualmente utilizados na proposição de ações e programas no campo da educação.

Portanto, o exercício dialógico exercido na construção do PROEJA pautou-se na compreensão de que não é possível superar os enormes desafios da educação brasileira, sem leva-ser em consideração os atores institucionais que concretizaram ideias, programas e projetos nas redes e sistemas públicos de educação do país. Neste sentido, a busca pela constituição de um espaço de participação dialógico na formulação do Proeja, “garantiu, ao longo do processo, posturas de comprometimento, sem as quais pouco podemos realizar, considerando as dimensões continentais do país e as singularidades das dinâmicas educacionais em cada território institucional e educacional” (Moll, 2010, pp. 137-138).

Para os que militam na educação de jovens e adultos, e como fruto das lutas, pela primeira vez, na história, teve-se a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à educação profissional, o que contribuiu para ampliar

o conceito da EJA, buscando avançar na ênfase até então ainda muito restrita à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental (Oliveira & Scopel, 2016).

Considerações sobre as lutas atuais

Passada mais de uma década da implantação do Proeja, há a necessidade de fazermos uma reflexão deste período e, como nos diz Kuenzer (2006, p. 879), de “confrontar, permanentemente, e dialeticamente, pensamento e realidade, buscando apreender o real como totalidade em movimento, em sua complexidade, para que se possa comparar e avaliar os impactos das políticas de Educação Profissional”.

Poucos anos após sua institucionalização, Moll (2010, p. 134) defendeu o PROEJA tendo como “horizonte a construção de uma política pública que dialogue tanto com as demandas imediatas da escolarização básica e da profissionalização quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida”.

Então cabe o questionamento: passado mais de uma década, o que foi superado nesta proposição trazida pela autora e defendida por muitos pesquisadores desta temática? Quais ainda são os desafios que ainda se colocam para a integração da EJA e da EPT?

Frigotto (2016, p. 58) nos ajuda a pensar neste contexto quando afirma que fazer um balanço dessas políticas – tanto do Decreto nº 5.154/2004 quanto do Decreto nº 5.840/2006 – “pode, ao mesmo tempo, nos dar pistas para responder estas questões e o que está subjacente e entender onde se situa a fraqueza de nossas lutas no âmbito amplo da frágil democracia brasileira sob ameaça” e lembra que os embates que marcaram o início dos anos 2000 e culminaram nestes Decretos explicitaram um contraponto do que havia sido, “a política educacional orientada pelos critérios mercantis, em particular a educação básicas dos jovens e adultos”.

Neste mesmo sentindo, Oliveira e Scopel (2016) nos instigam a refletir a partir do debate também deste novo o momento que atravessamos na conjuntura política do país, quando afirmam que os educadores são desafiados, amparados na concepção freiriana e considerando a dramaticidade da hora atual do cenário educacional brasileiro, a problematizar na conjuntura difusa da sociedade brasileira, na qual velhas questões que se atualizam, ganham novas proporções, complexificam-se.

E, neste atual contexto, os velhos desafios se firmam, impondo a necessidade da reflexão e do olhar para o nosso fazer e para o outro – aquele jovem e adulto que ainda busca um oportunidade de ter sua vida transformada, não pela meritocracia, mas pela

oportunidade, pois a ele não foi dada a condição de igualdade, desde sempre porque mesmo que lutemos pela universalização dos direitos, “é o Estado que os tem de pôr em prática. Quando o poder estatal não tem vontade política, as noções de direitos permanecem vazias. Logo, os direitos são derivados da cidadania e por ela condicionados” (Harvey, 2008, p. 194).

Resta-nos o fortalecimento diário da luta, inspirados no caráter continental do Brasil e das desigualdades que também assim se apresentam nas portas de nossas escolas públicas, diariamente, precisamos nos lembrar de que “o importante é não reduzir o realismo ao que existe, pois de outro modo podemos ficar obrigados a justificar o que existe, por mais injusto ou opressivo que seja” (Santos, 1997, p. 122).

Referências

- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>
- Câmara da Reforma do Estado (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília: Imprensa Nacional.
- Ciavatta, M. (2016). A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. *HOLOS*, 6, 33-49. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.5013>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cury, C. R. J. (2002). Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262.
- Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997* (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto recuperado de <http://www.planalto.gov.br>
- Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004* (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm
- Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005* (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, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm
- Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006* (2006b). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm
- Frigotto, G. (2016). Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. *HOLOS*, 6, 56-70. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4984>
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Org.), *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* (pp. 29-51). São Paulo: Cortez.

- Gadotti, M. (2012, junho). *Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória*. Artigo apresentado no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: Democratização, emancipação e sustentabilidade, Florianópolis, SC.
- Gamboa, S. S. (2009). A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In J. C. Lombardi, J. C. (Org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. (3.^a ed., pp. 79-106). Campinas, SP; Caçador, SC: Autores Associados; UnC.
- Grabowski, G., & Ribeiro, J. A. R. (2010). Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In J. Moll et al. (Org.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 271-284). Porto Alegre: Artmed.
- Harvey, D. (2008). O neoliberalismo em julgamento. In D. Harvey, D. (Org.), *O Neoliberalismo: histórias e implicações* (pp. 165-195). São Paulo: Edições Loyola.
- Kosik, K. (2002) *Dialética do Concreto* (2.^a ed., C. Neves & A. Toríbio, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Revista Educ. Soc.*, 27(96), 877-910. Texto recuperado de <https://www.cedes.unicamp.br/>
- Kuenzer, A. Z. A. (1999). Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In C. J. Ferreti, J. R. Silva, & M. R. (Org.), *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* (pp. 121-140). São Paulo: Xamã.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Machado, L. R. de S. (2006, maio/junho). Proeja: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. Programa Salto para o futuro. TV escola. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *Boletim n.07*. Recuperado de <http://www.tvebrasil.com.br/salto>
- Ministério da Educação (2003). *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/setec>
- Ministério da Educação (2006). *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Texto recuperado de 2006 de <http://portal.mec.gov.br/setec>
- Ministério da Educação (2008). Brasília. *Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP): Sumário Executivo*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Texto recuperado de <https://www.fnde.gov.br>
- Moll, J. (2010). PROEJA e democratização da educação básica. In J. Moll et al. (Org.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 131-140). Porto Alegre: Artmed.
- Moura, D. H. (2006, maio/junho). EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino médio. In Programa Salto para o futuro. TV escola. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *Boletim 07*. Recuperado de <http://www.tvebrasil.com.br/salto>
- Oliveira, E., & Scopel, E. (2016). Uma década do proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. *HOLOS*, 6, 120-144. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4998>
- Oliveira, M. M. (2007). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis-RJ: Vozes.

- Oliveira, D. A. (2005). A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. *Revista Linhas Críticas*, 11(20), 27-40.
- Paiva, J. (2006, setembro). Histórico de EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes (pp. 24-35). In EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o futuro. Tv escola. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *Boletim n.16*. Recuperado de <http://www.tvebrasil.com.br/salto>
- Paiva, J., Machado, M. M., & Ireland, T. (Orgs.). (2004). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (2005). Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>
- Ramos, M. (2016). A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). *HOLOS*, 6, 3-21. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4982>
- Rua, M. G. (1997). Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. *Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental*. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento.
- Santos, B. S. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Lua Nova*. São Paulo, 39, 105-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>
- Tribunal de Contas da União (2004). *Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade*. (Relatório TC-004.550/2004-0). Brasília: TCU. Recuperado do site do Tribunal de Contas da União: www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/.../TC-004-550-2004-0.doc
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1998). *Declaração de Hamburgo*. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha. Texto recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>
- Unesco (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco. Texto recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>
- Wu, X., Ramesh, M., Howlett, M., & Fritzen, S. (2014). *Guia de políticas públicas: gerenciando processos* (R. A. Souza, Trad.). Brasília/DF: Enap.

10.

Formação Continuada de Profissionais para EJA/PROEJA: Contextos do Mundo do Trabalho e Reafirmação da Cidadania

José Mateus do Nascimento¹

Maria Adilina Jeronimo Freire de Andrade²

Patrícia Carla de Macedo Chagas Faria³

Resumo

Abordamos o processo de formação continuada de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos à luz da reafirmação da cidadania a partir de suas demandas e vivências no mundo do trabalho, viabilizadas no contexto da profissionalidade, do trabalho docente, da gestão pedagógica, assim como, de suas contribuições para a validação da cidadania do outro. Discutimos a formação continuada como contexto de reafirmação das cidadanias destes profissionais nos cursos de pós-graduação oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Trazemos aqui o cenário de qualificação para EJA/PROEJA. Nosso recorte são os cursos de especialização lato sensu realizados no IFRN em especial no Campus Natal Zona Leste, na modalidade à distância. A investigação é de cunho qualitativo, interpretativo, recorreremos a alguns aspectos de pesquisa exploratória e realizamos estudos bibliográficos. Reflexões iniciais possibilitam identificar a relevância dessa formação na ressignificação da cidadania dos sujeitos.

Palavras-chave: Formação Continuada; PROEJA; Cidadania; Trabalho; Auto Formação; Identidade Profissional.

Continuing Education of Professionals: for EJA/PROEJA in the Context of The Working of Citizenship Reaffirmation

Abstract

We address the process of continuing education of professionals who work in the education of youth and adults in the light of the reaffirmation of the citizenship from its demands and experiences in the working world, enabled in the context of professionalism, of the teaching work, of the educational management, as well as, of its contributions to the validation of the citizenship of the others. We discuss the continuing education as a context of reaffirmation of the citizenships of these professionals in the post-graduation courses offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte. We present the scenario of qualification for EJA/PROEJA from courses of specialization done at IFRN, specially, in Natal East Area campus, in the distance education modality. It is a qualitative and interpretative investigation with some aspects of the exploratory research and bibliographical studies. Initial reflections allow us to identify the importance of this education in the redefinition of the citizenship of the individuals.

Keywords: Continuing Education; PROEJA; Citizenship; Work; Self-Formation; Professional Identity.

¹ Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, Campus Natal Central. E-mail: mateus.nascimento@ifrn.edu.br

² Mestra em Educação Profissional pelo IFRN. Pedagoga do IFRN, Campus Natal Zona Leste. E-mail: adilina.andrade@ifrn.edu.br

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professora do IFRN, Campus Natal Zona Leste. E-mail: patricia.chagas@ifrn.edu.br

1. Notas Introdutórias: formação continuada como direito dentro da carreira docente na EJA/PROEJA

Ao mesmo tempo em que o ser humano vai se educando, ele vai tomando consciência dos seus limites e da sua liberdade, componente essencial da conquista da sua cidadania. (Haddad, 2017, p. 26)

A formação de profissionais para a área de educação de jovens e adultos se constituiu, historicamente, como um desafio para as instituições e sujeitos sociais envolvidos com essa modalidade de ensino. Carência esta que vem sendo suprida pela organização de políticas específicas que concebem esta modalidade de ensino como campo fértil de pesquisas e de intervenções pedagógicas, com o objetivo do desenvolvimento de uma identidade curricular e metodológica.

Tratamos neste trabalho de contextualizar experiências e práticas formativas para a referida área, na perspectiva do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito das ofertas de pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

As instituições de formação, considerando a docência como profissão, tem ofertado cursos de formação continuada para os professores realizarem atualização das teorias e práticas pedagógicas sobre as modalidades e níveis de ensino. As propostas de formação continuadas ou permanentes são reflexos de ações políticas de grupos de profissionais da educação que se mobilizam para cobrar dos órgãos representativos a criação de políticas mais incisivas que garantam investimentos para a formação de professores para atuarem nas escolas públicas brasileiras.

As políticas educacionais no Brasil têm atribuído relevância à formação de professores, a exemplo da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação que apresentou diretrizes para a formação de professores em território nacional. O documento trata da formação inicial e continuada de professores para Educação Básica e revela a necessidade de ações por meio de programas e projetos que visam a (re) qualificação de profissionais da educação. A esse respeito, o 3º parágrafo do artigo 1º diz que a

educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Ministério da Educação, 2015, p. 3)

Particularmente, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos apresenta especificidades para os profissionais que atuam dentro e fora da sala de aula. Os professores carecem de formação específica para atuarem, adequando os componentes curriculares e os planejamentos de ensino, particularmente as formas de ensinar e aprender, com destaque para as práticas de avaliação.

No contexto das políticas de educação, há uma necessidade de política específica para educação de jovens e adultos, sendo mais carente a discussão sobre aquela realizada no contexto da educação profissional. As diretrizes para a educação de jovens e adultos representa avanço em relação à discussão sobre a identidade da modalidade e da possibilidade de uma integração com temas significativos com a formação do público alvo, tais como: trabalho, moradia, saúde e família.

As diretrizes específicas para educação de jovens e adultos foi uma conquista social da modalidade, foram respaldadas pela LDB de 1996 e já explicitavam a integração com a Educação Profissional no artigo 2º, especificamente

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais. (Ministério da Educação, 2000, p. 4)

A integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional atende a demanda por uma formação humana integral que une a formação geral à formação profissional. A defesa é que esse tipo de formação garanta a continuidade dos estudos com qualidade e inclusão social desses sujeitos no mundo do trabalho. O sentido de formação integral abrange a aquisição de conhecimentos acadêmicos para a qualidade de vida e inclusão social, de maneira que o sujeito alcance autonomia, seja capaz de transitar na sociedade sem limitação e que possa aproveitar das oportunidades.

Nesse sentido, a proposta de educação de jovens e adultos deve romper com o sentido da terminalidade e encaminhar-se para o sentido de educação ao longo da vida. As pessoas adultas necessitam dessa filosofia para garantir o retorno ou a continuidade dos estudos em ambientes escolares ou não-escolares, buscando a formação continuada em relação à formação geral, aprendizagem de uma profissão ou o desenvolvimento de uma aptidão artística.

A filosofia de vida da aprendizagem permanente fortalece a premissa de que não há idade para aprender, que aprendemos enquanto temos vida e estamos dispostos para tal ação cognitiva. Pensar que não existe uma “idade certa” para a escolarização ou para

inaugurar um itinerário formativo torna-se convite aos docentes e discentes de todas as idades para o tempo que se chama “agora” para ocorrerem aprendizagens.

Desde o Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010) há a defesa política para uma proposta de educação para todos em qualquer tempo, sem distinção de idade, classe social e etnia. O documento tornou-se marco para o desenvolvimento de políticas educacionais em todo o mundo, isto porque conclamou os países consignatários à valorização dos profissionais da educação básica, motivando a criação de fundos para promoção de ações de formação profissional de docentes.

No Brasil ocorreu a iniciativa de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef – em 1996, que foi ampliado para se tornar o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério) no ano de 2006, ambos programas de financiamento contribuíram para elevar a qualidade do Ensino Fundamental e da Educação Básica, especificamente, nas redes de ensino municipal e estadual.

A continuidade e a permanência dos projetos de formação apresentam-se como paradigma emergente com grande tendência a tornarem-se dominantes no campo da educação e da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as políticas de formação de professores devem atentar para a disposição de que a sociedade mudou e a dinâmica de fazer escola também.

Nesse contexto de novidades, o direito à formação apresenta-se como necessidade para atualização. Nos últimos tempos, torna-se próprio da carreira docente a demanda por formação nos níveis de pós-graduação nos cursos de especialização, mestrado, doutorado e até pós-doutoramento. A busca por novos conhecimentos para ampliar os horizontes da atuação profissional no campo da educação tem se apresentado como elemento relevante na carreira de professores ingressantes e veteranos.

A titulação apresenta-se como essencial para a progressão, mas para muitos deles significa uma consequência de um ciclo formativo que provocou mudanças substanciais no modo de pensar e fazer a educação, particularmente à educação de jovens e adultos no contexto da educação profissional. Os Cursos de Especialização Proeja presenciais e a distância, promovidos pelo IFRN, comprovam essa condição de superação epistemológica.

O Grupo de Pesquisa sobre o Proeja, vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN) tem se debruçado, desde 2013, num projeto de pesquisa que busca compreender que contribuições acadêmico-profissionais os Cursos de Especialização Proeja trouxeram para a vida dos egressos. Tais cursos de especialização foram

ofertados pelo então CEFET-RN (Centro Federal de Educação Tecnológica) durante os anos 2006, 2007 e 2008, nas cidades de Natal, Currais Novos e Mossoró. A princípio, entre os anos 2013 e 2017 o projeto de pesquisa recebeu fomento por meio de uma Chamada Universal do Edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desde 2018 está registrado no fluxo contínuo por meio de Edital proposto pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN.

A pesquisa contou com as fases de estudo bibliográfico sobre o tema; depois, pesquisa documental a partir dos projetos pedagógicos das edições do curso de especialização (PPC) e dos trabalhos de conclusão de curso (TCC); também realizou pesquisa de campo, entrevistando 5 (cinco) coordenadores e 10 (dez) professores e aplicando questionários a 40 alunos(as) egressos(as), durante os anos de 2015 e 2016.

As reflexões realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa em conclusão, comprova a disposição dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam na educação de jovens e adultos, para estudarem sobre as especificidades da modalidade. Há uma evidência de que a especialização Proeja foi oportunidade singular para mudança de concepção sobre currículo, quando se colocou em pauta as formas de organização de currículo e comparou-se à configuração do currículo integrado; quando discutiu-se sobre as intencionalidades da formação no campo da educação profissional e evidenciou-se formação humana integral como proposta includente para o mundo do trabalho.

A respeito das repercussões das três edições ofertadas dos Cursos de Especialização Proeja, os sujeitos participantes disseram que ocorreram mudanças conceituais e em consequência a prática profissional: “Acho que foi mais um no campo conceitual, porque a questão da prática de uma forma assim direta, de repente ele pode não obrigatoriamente está no PROEJA, atuando na EJA ou na Educação Profissional, ele ter redimensionado de alguma maneira a sua prática [...]” (Coordenador Especialização Proeja, 2015)

Ainda afirmaram ter ocorrido mudanças em relação a prática docente: [...] a gente vê um crescimento muito grande e também de professores que saíram da especialização e foram para a sala de aula trabalhar com EJA, também teve uma mudança, [...]” (Coordenadora Proeja, 2015) Ainda, na visão de professores que atuaram no curso, as contribuições foram significativas tanto para mudanças conceituais sobre a docência como as práticas no campo da educação: “Eu acho que a gente percebe que eles mudaram tanto nas suas concepções e com certeza também nas suas práticas. Se você quer uma forma de avaliar a disciplina, talvez seja por meio disso, de que eles entraram de um jeito e saíram de outro” (Professora Especialização Proeja, 2015).

Os egressos, por meio de questionário, explicitaram que as contribuições ocorreram na efetivação de uma formação continuada e específica que ampliou os conhecimentos adquiridos na formação inicial: “Na percepção de conhecimento que não faziam parte da minha formação inicial”; outro relatou que “o curso trouxe uma grande contribuição para minha formação profissional, pois através dele pude conhecer a história da educação profissional e isso facilitou o meu conhecimento acerca da instituição em que trabalho”; ainda outro declarou sobre a influência do curso na possibilidade de ter acesso a outros níveis de pós-graduação: “[...] com os conhecimentos adquiridos me qualifiquei melhor para continuar os estudos a nível de mestrado”; e ainda, ocorreu que o egresso declarou: “O curso abriu caminho para pesquisar sobre políticas na EP, na EB e na própria EJA”.

Para o conjunto dos participantes da especialização Proeja, a oportunidade foi ação política, pois traduziu mudança de consciência sobre o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos, em conformidade pelo que prescreve o educador Paulo Freire em toda a sua bibliografia quando defende uma proposta de educação com responsabilidade, rigorosidade, aliada às dimensões da amorosidade e do afeto. Assim, compreendendo que todo ato formativo é político porque impregnado de intencionalidade: formar para transformar? Ou deformar, conformar para permanecer com as relações de violência e injustiça entre opressor e oprimido?

A visão dos egressos da Especialização Proeja foi de emancipação no sentido de liberdade de pensamento e das práticas profissionais sejam na docência, na gestão e nas atividades de apoio nos estabelecimentos de ensino municipais, estaduais ou federais. A pesquisa comprovou que as oportunidades de formação são necessárias e se apresentam como direito na consolidação da carreira dos profissionais da educação.

A formação continuada deve se organizar como política de estado, com ações permanentes para atender as demandas das modalidades de ensino, em atenção as modalidades especiais tais como a educação de jovens e adultos, a educação indígena, quilombolas e ciganos, a educação para pessoas com deficiência, educação do campo, educação profissional, dentre outras identidades e demandas sociais do mundo contemporâneo.

2. O IFRN e as políticas de oferta de formação continuada para PROEJA/EJA

O PROEJA tem sido um desafio desde que foi criado pelo Decreto 5.478/2005 e alterado posteriormente pelo Decreto 5.840/2006, a partir dos encaminhamentos de um grupo de trabalho plural, formado por especialistas em EJA das universidades brasileiras e das escolas técnicas federais (Moura; Henrique, 2012).

Vale salientar que o Decreto do PROEJA não determina a formação dos profissionais da educação e tal ação se desenvolveu de fato a partir da elaboração do Documento Base que orienta que “a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” (Ministério da Educação, 2007, p. 60).

Nesse cenário, a Rede Federal de Educação Profissional iniciou o processo de oferta de formação para os profissionais para atuar com o PROEJA, conforme estabelecido no Documento Base, publicado durante os primeiros anos da década de 2000 pelo Ministério da Educação.

Esse documento traz alguns pressupostos que norteiam a formação continuada, como: a necessidade de formação do docente-pesquisador; gestor educacional de programas e projetos, e formulador e executor de políticas públicas; integração entre trabalho, ciência, técnica tecnologia, humanismo e cultura geral; espaço para os cursistas possam compreender e aprender uns com os outros (Ministério da Educação, 2007).

Nessa perspectiva tem a finalidade de

Formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (Ministério da Educação, 2007, p. 8)

Assim, a formação para o PROEJA tem como objetivo proporcionar aos professores subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento desse Programa.

Neste sentido, Pimenta (2005, p. 24) argumenta:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais, e de si próprios como profissionais.

Nessa conjuntura, o curso de Especialização para o PROEJA, criados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) tiveram o objetivo de formar, presencialmente, profissionais da educação da rede pública em diversos estados do Brasil.

Nos anos de 2006 a 2009 houve uma oferta desses cursos com abrangência em 15 polos entre Universidades, Escolas Técnicas e Centros Federais para formar profissionais

da educação que atuavam na rede pública, dentre eles, educadores, gestores e técnicos administrativos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ofertou a especialização durante quatro anos (2006 a 2009), por meio de aulas presenciais que ocorreram em dois ou três dias da semana, distribuídos entre as segundas e sextas-feiras, de acordo com as condições de cada unidade de ensino.

No ano de 2006, foram 100 matrículas no curso de Pós-graduação, distribuídas em 3 turmas sendo 2 em Natal e 01 em Mossoró. No ano de 2007, mais 100 vagas, distribuídas em 03 (três) turmas, nas unidades de Currais Novos, Mossoró e Natal Central. Em 2008, foram oferecidas 200 vagas distribuídas nas seguintes unidades Currais Novos, Ipanguaçu, Mossoró, Natal Central e Natal Zona Norte. Por fim, em 2009 as unidades ofertantes foram Apodi, Macau e Pau dos Ferros, com um total de 105 vagas. Totalizando 505 matrículas nessas 4 edições do curso. (Cacho, Nascimento e Henrique, 2017)

Nesse sentido, os cursos de especialização do Proeja fizeram parte da estratégia do Programa para formação continuada de profissionais do ensino público com conhecimentos teórico-práticos de elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais e de gestão democrática, por meio de financiamento da SETEC/MEC, capacitando profissionais da Rede Federal, sistemas estaduais e algumas iniciativas municipais, em todos os estados do país (NÓBILE, 2010).

No período de 2006 a 2012, a produção do conhecimento em PROEJA despontou, a princípio, com os trabalhos de conclusão de cursos de especialização em PROEJA, sobretudo na produção de artigos científicos e monografias.

No que diz respeito à produção *stricto sensu*, sobressaem-se as pesquisas financiadas por agências de fomento, a qual podemos citar o Edital nº 03/2006 - PROEJA/CAPES/SETEC, financiado por meio do Ministério da Educação, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para apoio financeiro à nove projetos de pesquisa em PROEJA, que estabeleceu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, partimos do princípio que essas ações formativas e de acompanhamento do PROEJA precisam estar imbricadas de um pensar e fazer a formação de professores de modo a assumir o desafio de articular a educação profissional com a elevação da escolaridade estabelecendo uma relação teórico-prática com o fazer docente em sala de aula.

Dando continuidade a esse processo de formação de profissionais para atuar no Proeja, a SETEC lançou o ofício circular 103/2013-DPEPT/SETEC/MEC de 21 de novembro de 2012 e o ofício circular Nº. 05/2013-DPEPT/SETEC/MEC, de 10 de janeiro, no qual possibilita cursos de aperfeiçoamento e especialização proeja nas diversas modalidades, incluindo a modalidade a distância (EaD).

Foi então que no ano de 2014 a formação continuada para o PROEJA/EJA na modalidade EAD teve início no campus de educação a distância do IFRN, sendo ofertadas 2 turmas com o quadro de professores do próprio Campus com o objetivo de contribuir no processo formativo dos profissionais da educação.

Posteriormente, no ano de 2017, iniciou-se as tratativas para a oferta do curso de especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada a EJA que está sendo desenvolvido pelo Campus Natal-Zona Leste do IFRN desde o semestre letivo de 2018.2.

Essa especialização é ofertada na modalidade de educação a distância sendo fruto de uma pactuação da SETEC/MEC com o referido Campus e objetiva atingir 1.500 profissionais que atuam nas redes públicas (Federal, Estadual e Municipal) de ensino com a EJA, em 30 polos nas diferentes regiões brasileiras, para que se conte com educadores capacitados que busquem motivar os alunos para diminuir a evasão escolar.

Isso se torna possível com um planejamento e execução de atividades que motivem a permanência e o sucesso do aluno, considerando os diferentes contextos vivenciados pela clientela atendida em cada turma/escola.

Para isso, a formação continuada de professores e gestores é imprescindível.

O Projeto Pedagógico do curso foi aprovado pela Deliberação nº 14/2018-CONSEPEX/IFRN, de 26/07/2018 e pela Resolução nº 25/2018-CONSUP/IFRN, de 17/08/2018. O curso está organizado em dois itinerários formativos: um voltado para docência e o outro para a gestão e possui 04 (quatro) módulos que objetivam possibilitar uma base científica e tecnológica comum àqueles que sejam docentes e gestores, desenvolvendo atividades com este tipo de público.

Desde sua concepção esse curso veio com o intuito que os alunos do curso tivessem uma vivência teórico prática, na qual eles pudessem, à medida que fossem estudando a parte teórica tivessem a experiência prática nas escolas em que trabalham. Para isso é realizada atividades integradoras com as disciplinas do módulo, e ao final dele é realizado um seminário de fechamento com discussões acerca dos conteúdos trabalhados.

Ainda sobre a concepção do curso, ele tem alguns diferenciais que contribuem para o seu desenvolvimento, possui um material didático específico, construído voltado

para uma formação sólida e específica dos profissionais que atuam com a EJA. Outro ponto positivo são as salas de aulas construídas no ambiente virtual de aprendizagem que conta com um designer diferenciado e com várias opções de acesso do material didático pelo aluno.

No início de cada módulo são realizadas formações com os professores formadores, mediadores a distância e a equipe de coordenação pedagógica para que possam ser planejadas as salas de aulas e as atividades que serão desenvolvidas no módulo.

Quanto a captação de alunos tivemos algumas dificuldades, não no número de inscritos, mas na efetivação da quantidade de aprovados na seleção. A principal causa da desclassificação dos candidatos foram a não anexação de documentação, o que provoca a eliminação do candidato.

Atualmente já estamos com uma turma em andamento que teve início no segundo semestre letivo de 2018 e a outra turma começou a partir de maio de 2019 com o objetivo de atingir as 1500 vagas previstas na oferta. Atualmente dos 30 polos selecionamos, ficaram 26 polos distribuídos pelas 5 regiões do Brasil.

O curso conta com uma equipe de coordenação central que funciona no Campus Natal Zona Leste formada por coordenação geral, coordenação adjunta, coordenação administrativa, coordenação pedagógica, coordenação de mediação e a secretaria do curso, que administra o curso em todos os polos e mais 01 (um) coordenador de polo e 01 (um) mediador presencial em cada polo nas diferentes regiões do Brasil.

No que diz respeito ao andamento do curso foi a questão da administração inicial de vários polos espalhados pelas várias regiões do Brasil com uma equipe inicialmente reduzida, o que foi sendo sanado à medida que foram sendo selecionados os profissionais coordenação de mediação, equipe de secretaria do curso dentre outros profissionais para mediar a comunicação e as demandas dos envolvidos no curso.

No caminho das reflexões trazidas por Pineau sobre tomada de consciência sobre si, Flores (2014) aponta como sendo um elemento decisivo para tomada de consciência sobre as constituições e aspirações identitárias e profissionais:

De fato, o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de proporcionar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores e o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e económico em que ela se inscreve. (Flores, 2014, p. 144)

Nesse contexto de circunscrições políticas, históricas, sociais, o trabalho pedagógico, seja do docente ou do gestor da EJA/PROEJA, assume contornos produtores de cidadania, pois é nessa perspectiva que nasce o Programa de Integração da Educação

Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, com o objetivo de uma formação cidadã na qual os educandos tenham uma formação integral que oportunize uma formação sólida capaz de refletir nas múltiplas dimensões na vida do educando.

No tocante às práticas de reafirmação da cidadania, o Documento Base, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), traz alguns princípios que devem servir de base para o Programa, quais sejam: O primeiro diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.

O segundo princípio decorre do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; A ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio; O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo; O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos educandos e o sexto princípio considera as condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Nessa compreensão a especialização PROEJA vem com o objetivo de:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (Decreto nº 5.840, 2006, p. 8)

O sujeito jovem e adulto deve ser compreendido como trabalhador e cidadão, situado pelas novas demandas do mundo do trabalho, que requerem uma formação diferenciada. Frigotto (2005) reconhece que a relação entre escolarização e o mundo do trabalho deve ser mediada.

Nessa perspectiva, que a educação básica possa avançar para a educação unitária, politécnica, que articule os diferentes conhecimentos para que possibilite uma formação cidadã, inclusiva e emancipatória, apesar das contradições provenientes do modo de produção capitalista neoliberal.

3. Considerações inconclusas: possibilidades para uma formação e trabalho norteadores da cidadania

Chegamos a algumas considerações que o presente estudo indicou e elencamos, como síntese reflexiva, algumas perguntas chave que nos mobilizaram todo o percurso do trabalho: é possível, nas práticas de formação para a educação de jovens e adultos, ressignificar a cidadania? Como fica o profissional da área que, simultaneamente, se forma para formar o outro neste complexo mundo do trabalho adulto? É possível uma metacidadania a partir da autoformação dos profissionais? Como nossos cursos desenvolvidos para formação profissional voltada ao PROEJA vem possibilitando a reafirmação da cidadania e das identidades profissionais?

A essas questões reunimos e retomamos o objetivo geral da nossa investigação que expressa as relações entre a formação continuada, o mundo do trabalho e a reafirmação da cidadania de profissionais atuantes na área de EJA/PROEJA.

Dessa forma, as experiências vivenciadas sobre os cursos de formação continuada do IFRN, relatadas aqui, nos permitem apontar elementos os quais corroboram a relevância dos processos de formação continuada, qualificação para o contexto do trabalho como propulsores de uma cidadania profissional.

Consideramos ao trilhar nossos estudos o termo – cidadania profissional – para englobar os aspectos de desenvolvimento da carreira, do trabalho docente e/ou de gestão pedagógica, da autoformação como conscientização do ofício, seus saberes e fazeres, bem como da ressignificação da identidade profissional para o campo da educação de pessoas jovens e adultas.

Identificamos e interpretamos esses aspectos tanto pela significativa busca e demanda para a formação continuada nos cursos atuais do IFRN, bem como no ensejo do estabelecimento e ampliação do PROEJA junto às ofertas de ensino profissional e tecnológico na rede federal de educação básica.

Desde o seu processo e percurso inicial, constatamos motivadores para sua implantação por meio dos cursos de especialização lato sensu que vieram com o intuito de formar os profissionais da educação para atuar com o PROEJA, que era uma demanda que tinha sido apresentada aos institutos federais por meio do Decreto 5.840/2006 que estabelecia o percentual de 10% das ofertas dos IFS fossem nessa modalidade de educação, por isso essa crescente oferta de formação continuada para atuação com a modalidade de educação de jovens e adultos a partir do ano de 2006 de forma presencial em vários Campi do IFRN. No ano de 2014 tivemos a primeira oferta de formação

continuada na modalidade a distância, no Campus EaD do IFRN que veio com o objetivo de dar continuidade a esse processo de formação continuada no âmbito do Instituto.

Posteriormente, no ano de 2017, tivemos uma oferta institucional no Campus EaD⁴ para professores e gestores das redes estadual e municipal de ensino⁵, tendo, no mesmo ano, sido pactuada uma nova oferta de formação na modalidade a distância se deu por um convênio com a SETEC/MEC que, como apresentado anteriormente, vem com o objetivo de oferecer formação continuada aos profissionais da educação em várias regiões do Brasil, constituindo uma rede formativa para a EJA.

No tocante a essa última oferta, percebemos que ela vem atendendo a sua proposta ampla de reverberação da cidadania profissional, uma vez que foram matriculados mais de 1400 alunos em 26 polos, que são profissionais da educação que atuam com a modalidade EJA ou em escolas que têm potencial para atuar com a modalidade.

Um outro aspecto que se soma a princípios cidadãos como acesso, democratização e oferta com qualidade educacional e social diz respeito às possibilidades que o ensino a distância promove com seu potencial de acessibilidade, interconexões e disseminação do ensino e aprendizagem em qualquer lugar e espaço territorial, geográfico.

Nesse sentido, cidadanias em rede tornam-se possíveis de serem reafirmadas, ressignificadas, redimensionadas na perspectiva de qualificação de profissionais, no mundo de melhores condições de trabalho e carreira de atores sociais essenciais para contribuir na cidadania e incremento humano de outros adultos, seus estudantes da modalidade EJA.

Em suma, a formação continuada dos profissionais envolvidos com a EJA possibilita caminhos e práticas de construção e alcance da cidadania, quando esse modo de formação se baseia na concepção que o direito a educação é sinônimo de dignidade humana em qualquer tempo e espaço do planeta Terra. A educação deve contribuir efetivamente no processo de humanização das pessoas.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (Org.) (2010). *(Auto) biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Appiah, K. A. (2016) Identidade como problema. In B. Sallum Jr. B., L. M. Schwarcz, D. Vidal, & A. Catani (Org), *Identities*. (pp. 17-32). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP.

⁴ Nome anterior do Campus Natal Zona Leste/IFRN que passou a ser designado como tal a partir do corrente ano.

⁵ Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

- Arroyo, M. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. A. Giovanetti, & N. Gomes (Org.), *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cacho, M., Nascimento, J. N., & Henrique, D. (2017). Especialização PROEJA em foco: cenários e interfaces. In J. N. Nascimento, & A. L. Henrique (Org.), *Formação de Professores para o PROEJA: um breve cenário da especialização Proeja no Brasil e no CEFET/IFRN-RN* (pp.17-63). Curitiba: Appris.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21'50). Porto: Ed. Porto Ltda.
- Chené, A., Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.) (1988). *Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Cohn, G. (2016). Identidades problemáticas. In B. Sallum Jr. B., L. M. Schwarcz, D. Vidal, & A. Catani (Org.), *Identidades* (pp. 33-39). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP.
- Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005 (2005). Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF.
- Decreto nº 5.840, de 23 de julho de 2006 (2006). Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF.
- Delors, J. (Org.). (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC, UNESCO.
- Dubar, C. (2004). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2005). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais* (A. S. Silva, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação* (C. Matos, Trad.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900003>
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (55.^a ed.). Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2006). *Escola Cidadã* (11.^a ed., Coleção Questões da Nossa Época, Vol. 24). São Paulo: Cortez.
- Haddad, S. (2017). Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In R. Catteli Júnior (Org.), *Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 23-42). São Paulo: Ação Educativa.
- Josso, M. C. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 59-79, Cadernos de Formação, n.º 1). Lisboa, Ministério da Saúde.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação* (J. Claudino & J. Ferreira, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação (2000). *Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *PROEJA: Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio: Documento Base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

- Ministério da Educação (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores nos Cursos Superiores*. Brasília: Ministério da Educação, MEC.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação* (Cadernos de Formação, n.º 1). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Padilha, P. R. (2005). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Padilha, P. R. (2006). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (6.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Paul, P. (2009). *Formação do sujeito e transdisciplinaridade. História de vida profissional e imaginal* (M. Segreto, Trad.). São Paulo: TRIOM.
- Pimenta, S. G. (2005) Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.) *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 97-118). Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus.
- UNESCO (2010). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

11.

PROEJA e Escolarização: Dialogando com Egressos

Edinólia Lima Portela¹

Simone Valdete dos Santos²

Resumo

O artigo narra uma pesquisa social de natureza avaliativa, sobre o PROEJA, desenvolvido no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus São Luís Maracanã. Nesta pesquisa, o período pesquisado compreendeu os anos 2015/2017, com o objetivo de avaliar as implicações do programa na vida dos egressos, focalizando a continuação dos seus estudos. Como fundamentação teórica temos as contribuições dos pensamentos de Minayo (1991); Sposito (2005); Arroyo (2007); Arendt (2007) e Saviani (2010). Além da perspectiva teórica, consideramos importante nos debruçar sobre as orientações do Documento Base que orienta o PROEJA, elaborado no ano de 2007. Em relação à metodologia deste trabalho, participaram da pesquisa 79 egressos e como instrumental de pesquisa houve a escolha da entrevista aberta e o questionário. Os resultados desse estudo revelam que, a despeito das inúmeras variáveis contextuais, o PROEJA contribuiu para o prosseguimento dos estudos dos egressos.

Palavras-chave: PROEJA; Acompanhamento de Egressos; Continuação dos Estudos.

PROEJA and Schooling: Dialogue with Graduates

Abstract

The article narrates an evaluative social research about the project PROEJA, developed at the Federal Institute of Maranhão (IFMA) – São Luís, Maracanã. In this research, the surveyed period comprised the years from 2015 to 2017, with the objective of evaluating the implications of the program in the lives of the graduates, focusing on the continuation of their studies. As theoretical foundation we have the contributions of the thoughts of Minayo (1991); Sposito (2005); Arroyo (2007); Arendt (2007) and Saviani (2010). In addition to the theoretical perspective, we consider important to focus on the orientations of the Basic Document that guides PROEJA, elaborated in 2007. Regarding the methodology of this work, 79 graduates participated in the research, and as a research tool, the choice was an open interview and questionnaire. The results of this study reveal that, despite countless contextual variables, the project PROEJA contributed to further studies of the graduates)

Keywords: PROEJA; Accompaniment of Graduates; Continuation of Studies.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Maranhão. E-mail: edinolia@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: simonevaldete@gmail.com

Introdução

Esse estudo teve como ponto de partida a urgência do cenário que se apresenta no espaço urbano: elevados índices de jovens e adultos em vulnerabilidade social em São Luís, MA, pessoas sem emprego e com baixo nível de escolaridade, na contravenção, índices elevados de gravidez precoce, a violência, do mesmo modo as ações voltadas para a ampliação dos estudos e profissionalização por meio do programa PROEJA que se revela como sendo uma novidade.

A relevância do nosso estudo se dá a partir da compreensão que as políticas de educação de jovens e adultos raramente consideram as implicações e os resultados que esses programas têm na vida dos participantes com um diferencial positivo para formação das pessoas que precisam ampliar a escolarização e sua formação profissional.

O artigo é fruto de um viés da pesquisa JUVENTUDES PARTICIPANTES DO PROEJA NO CONTEXTO MARANHENSE: investigando a integração escolaridade e formação profissional, que integra o grupo de pesquisa ESCOLA, CURRÍCULO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE do Programa de Pós Graduação em Educação-PPPGE/Universidade Federal do Maranhão/UFMA. O estudo foi realizado entre os anos de 2015 e 2017, financiado pelos órgãos PIBIC/CNPq, tendo como campo empírico o Campus São Luís Maracanã do Instituto Federal do Maranhão-IFMA.

Como proposta, investigamos o Proeja técnico desenvolvido pelo IFMA entre os anos de 2011 a 2015, com o objetivo de avaliar as implicações do programa na vida dos egressos, tendo como foco o prosseguimento dos estudos.

Para essa investigação, nos fundamentamos em Minayo (1991, 2004); Sposito (2005); Arroyo (2007); Arendt (2007) Saviani (2010), assim como o Documento Base que orienta o PROEJA, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Como instrumental de pesquisa utilizamos a entrevista aberta e o questionário que foi aplicado com 79 egressos.

Caminhando para Construção do Trabalho

O primeiro passo da pesquisa foi a busca de referências que pudessem nos situar sobre a temática escolhida por meio da pesquisa bibliográfica e documental; a primeira, segundo Severino (2007), tem como fonte primordial os registros impressos decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos, dissertações, teses, que contém textos analiticamente processados pelos seus autores.

Essa fonte é amplamente utilizada nos estudos exploratórios devido a sua facilidade para obtenção de informações iniciais sem necessidade de ir a campo. Tais estudos funcionaram como campo analítico, capaz de articular na crítica as reflexões teóricas e se fez presente durante o processo de construção da pesquisa.

O segundo recurso, a pesquisa documental, focalizou o documento base que direciona o PROEJA – a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de n. 9.394/96, o Plano Nacional de Educação em vigência, o Decreto que legisla o PROEJA e os documentos existentes nas instituições onde o programa se desenvolve, como: ficha de matrícula e conclusão do curso, regimento, calendário, entre outros.

Entendemos, assim como Bailey (1982), que em várias situações de investigação, a pesquisa documental se mostra pertinente e vantajosa, pois os documentos constituem-se em uma rica fonte de dados que possibilitam ao pesquisador examinar materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, possibilitando novas e/ou interpretações complementares. A mencionada etapa nos proporcionou subsídios e sustentação teórica para ampliarmos a compreensão a cerca do tema e ingressarmos na pesquisa de campo.

Para Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações acerca de algo. Esse modelo possui várias tipologias e nesse estudo utilizamos a “Quantitativo-Descritivos”, que são mais utilizadas nos estudos de avaliação de programa.

Além disso, lançamos mão da avaliação que se enquadra na abordagem compreensivista, que é tratada como um evento dinâmico, em constante movimento de interação com o objeto (programa a ser avaliado), com o contexto em que o objeto se desenvolveu e em particular com os sujeitos beneficiados pelo programa (Minayo, *apud* Gondim, 2012). Desta forma, a avaliação se insere em nosso trabalho também como uma estratégia metodológica.

Para imprimir rigor ao estudo e extrair resultados de uma forma mais completa, combinamos entrevista e questionário, com o objetivo de estimar os efeitos de outras políticas que costumam superestimar os dados obtidos nos grupos avaliados. (Arretche, 2001; Draibe, 2001).

O uso do questionário auxilia a estabelecer o perfil dos sujeitos em pesquisa dessa natureza; e a entrevista se justifica, pois o foco da nossa pesquisa se dirigiu para a exposição e a análise das falas colhidas, para que, a partir delas, fizéssemos as inferências, na perspectiva de caminharmos pelas análises de Minayo (1991), já que essa autora

defende a importância da visão dos sujeitos beneficiados acerca das políticas e dos programas sociais para fins avaliativos:

O respeito ao ponto de vista da população-alvo se dá, portanto, não como estratégia de dominação, mas para modificar os pontos de estrangulamento dos serviços a que ela tem direito e que deve reivindicar. É sobre esse objetivo que se define o conceito de política social: ela não é vista apenas como uma ação de estado em direção à população, mas como um direito para o qual ela deve opinar em termos de efetividade e qualidade. (Minayo, 1991, p. 236)

Por considerar a avaliação como um fenômeno em movimento que interage com os sujeitos e o contexto (Minayo, 2005), e ainda atentos à defesa de que a associação das propostas teóricas de avaliação com a antropologia pode produzir estudos promissores, embora não excluídos de contradição, continuamos o nosso estudo.

A pesquisa se deu com o levantamento de dados junto ao campus do IFMA São Luís Maracanã, tendo em vista que dentre os três *campi* existentes em São Luís, este foi o que ofertou cursos do Proeja no período do recorte do nosso estudo³ e que não houve impedimentos para que os alunos concluíssem os cursos ofertados pelo programa.

A entrevista foi sistematizada e composta por duas modalidades de questões:

1. Expectativa ao se matricular no PROEJA;
2. Impactos do programa na continuação dos estudos.

Sobre a entrevista, o contato com os egressos foi realizado via telefone e endereço eletrônico. Inicialmente abrangemos cerca de 154 sujeitos concluintes do programa entre os anos de 2011 a 2015. Todavia, a aplicação do instrumental de pesquisa atingiu 79 egressos, procedimento realizado nos espaços do campo empírico.

O Campo da Pesquisa

Integrante das Unidades Educacionais do IFMA, o Campus São Luís/Maracanã originou-se da Escola Agrotécnica Federal de São Luís e localiza-se na área rural da cidade, no bairro da Vila Esperança. Sua estrutura de cursos segue o disposto no Decreto nº 5154/04 no § 1º do Art. nº 4.

Há, na história dessa instituição, primeiramente o surgimento de uma Escola Agrotécnica que foi criada pelo Decreto nº 22.470 de 20 de outubro de 1947, que fixava a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional e previa a instalação de uma Escola Agrotécnica no Maranhão por meio de um acordo com o Governo Federal.

³ O Campus Centro Histórico não ofertou cursos no período do recorte da pesquisa, o Campus Monte Castelo ofertou, mas, detectamos que houve impedimento para a conclusão do estágio.

Durante a década de 1960 e nas décadas seguintes surgiram muitas transformações no IFMA e, para o propósito dessa pesquisa, o decreto que interessa é o que torna o instituto uma autarquia – a Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.

Em 1994 foi instituída a Lei Federal nº 8.948 e de acordo com o § 2º da referida lei, as chamadas Escolas Técnicas Federais passaram a ser Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET).

Em 1996, a LDB nº 9.394/96 trouxe visibilidade para a educação profissional como política, expressando em seu texto um capítulo que contempla esta modalidade de educação.

Com a criação dos Institutos Federais em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de São Luís passou a integrar o IFMA como um dos seus campi, recebendo a denominação de Campus São Luís/Maracanã numa área total de 217 hectares e uma estrutura de ambientes pedagógicos: salas de aulas e Unidades Educacionais de Produção (UEP's), nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas; laboratórios; biblioteca; telecentro; alojamentos; refeitório; cooperativa; além de ambientes administrativos e de lazer.

Os cursos ofertados pelo Campus estão amparados pelo Decreto 5.154/06, que prevê no seu Art. 1º que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I – Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada para os trabalhadores;
- II – Educação profissional técnica de nível médio; e
- III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (Decreto 5.154/06)

Além do mencionado, a instituição possui um corpo docente formado por 93 professores bem qualificado para a realidade do Maranhão⁴, tendo em vista que 30% são doutores e 47% mestres.

O PROEJA iniciou no Campus em 2008, com o curso de Técnico em Cozinha e no ano seguinte passou a oferecer também o Curso de Técnico em Agropecuária, cursos que contemplam o período da pesquisa.

O ingresso dos alunos nos cursos do programa ocorre anualmente, via processo seletivo comum. Cada turma inicia com 40 alunos. Atualmente, nessa modalidade de ensino, a instituição possui 6 (seis) turmas, sendo três de cada um dos cursos já mencionados: de 1ª série, 2ª série e 3ª série. Contudo, conforme mencionado anteriormente, nosso estudo se direciona para os egressos.

⁴ No Maranhão contamos com vinte e dois mestrados e um doutorado públicos acadêmicos voltados para área de ensino e quatro mestrados profissionais.

A instituição ainda mantém a estrutura de escola-fazenda e possui 23 (vinte e três) salas de aulas, 9 (nove) Unidades Educativas de Produção (UEP) que são espaços para aulas práticas, Laboratório de informática, 7 (sete) laboratórios para pesquisas e aulas práticas, Laboratório de Cozinha Industrial, Laboratório de Panificação, Abatedouro, Biblioteca, Área de Vivência, Quadra Poliesportiva, Refeitório (IFMA, 2009).

PROEJA e os Egressos Pesquisados

A Lei 11.741/2008 inclui um 3º parágrafo no artigo 37 da LDB nº 9.394/96 que propõe a integração entre escolarização e educação profissional, orientando dessa forma que a EJA [...] deverá articular-se preferencialmente, com a educação profissional [...]” (LDB, 1996).

Por efeito, ao integrar o ensino básico com a educação profissional, a Lei possibilita às pessoas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos- EJA, certa acessibilidade ao mundo do trabalho.

Assim, é impresso à EJA uma especial importância, pois os organismos internacionais e multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, o Fundo Monetário Internacional - FMI e O Banco Mundial, sinalizaram que a manutenção do sistema capitalista necessitava de mais consumidores.

Dessa forma, um contingente de analfabetos desempregados não era interessante para a manutenção do mercado econômico, uma vez que, pela lógica era necessário um contingente de pessoas com o mínimo de formação escolar.

Nesse contexto a educação é vista como um setor importante, pois proporcionaria o desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento técnico-científico que certamente garantiria o desenvolvimento social. Observamos que as políticas educativas idealizadas no século XX e que continuam a ser desenvolvidas em nosso atual século, são decorrentes do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo.

Nessa lógica, os modelos educativos brasileiros foram se desenvolvendo, chegando a incorporar ao sistema educativo o modelo gerencialista que exigia um currículo com ênfase no mercado de trabalho. Um currículo que faz parte de um “ideário de progresso e de cientificidade que cultua o conhecimento e a ciência como propulsores do progresso e das sociedades e da ascensão dos indivíduos” (Arroyo, 2016, p. 47).

Esse ideário foi o ponto de partida para a separação entre ensino médio e ensino profissionalizante - colocar as pessoas no mercado de trabalho e garantir o mínimo de

escolarização àqueles que não concluíram os estudos no tempo considerado adequado, levou o dualismo entre ensino médio e ensino profissionalizante.

Contudo, na perspectiva de se criar um modelo educativo que favorecesse o público da EJA, e caminhasse na contramão do pensamento hegemônico, foram criados pelo Governo Federal vários programas com o objetivo de incluir jovens e adultos ao sistema educacional, associando a sua profissionalização.

Instituído em 2005 em âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA entrou em cena substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. São novas as diretrizes, ampliando sua abrangência: o público do ensino básico com o objetivo de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (Decreto nº 5840/06).

Não perdendo de vista outros aspectos necessários à formação do sujeito e com a pretensão de não somente preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas, sobretudo com a finalidade de proporcionar uma “[...] formação humana, em seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade [...]” (Ministério da Educação, 2007, p. 13).

Como principal fundamento, o PROEJA visa a integração entre ciência, tecnologia e mundo do trabalho. Aponta para a formação inicial e continuada de trabalhadores brasileiros, tenta resgatar o processo de escolarização dos jovens que estão às margens da sociedade, para que estes possam ter um trabalho digno e superem a situação socioeconômica em que se encontram (Saviani, 2010).

Para tanto, sua proposta de currículo propõe a superação de educação para o mercado de trabalho, lançando mão do conceito de trabalho como princípio educativo. Contudo, entendemos que o PROEJA está inserido em uma totalidade historicamente determinada para esta nova fase de organização do mundo do trabalho e da formação escolar. Assim, responde às novas exigências de reconfiguração do capitalismo que delinea a economia global e as políticas neoliberais como instrumento ideológico que as fundamentam.

Assumindo essa compreensão, focalizamos o estudo no campus São Luís/ /Maracanã, considerando os egressos que frequentaram o PROEJA entre os anos de 2011 a 2015. Neste período, o Campus ofertou à comunidade os cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Cozinha, registrando como concludentes 154 sujeitos, 98 em Agropecuária e 56 em Cozinha.

No curso de Agropecuária, 91 são do gênero masculino. No curso Técnico de Cozinha, 52 são do gênero feminino. Todos acima dos 20 anos de idade, em maioria afrodescendentes, trabalhadores temporais que fazem parte dos estratos sociais mais baixos.

Os sujeitos pesquisados se constituem em uma amostra da juventude da classe trabalhadora que atualmente residem em São Luís, capital do Estado do Maranhão. Portanto, temos jovens que compartilham da cultura, das formas de agir, de ser, de pensar e de sentir da juventude brasileira e latina, as quais se interrelacionam, mas guardam em si características particulares e específicas: regionais e locais.

Dos 154 egressos, 79 participaram da pesquisa e todos responderam que ingressaram no PROEJA, na expectativa de fazerem um curso profissionalizante que lhes possibilitassem qualificação para adentrarem ao mercado de trabalho e terem melhoria na renda.

O que mencionamos pode ser confirmado pela fala de dois egressos de ambos os sexos, do curso Técnico em Cozinha e Técnico em Agropecuária, respectivamente.

Para termos um trabalho que nos dê uma boa renda precisamos de estudo, vi no PROEJA uma oportunidade para fazer um curso que me possibilitasse qualificação, porque sem trabalho não podemos sobreviver, falta alguma coisa.”
(Egressa do Curso Técnico em Cozinha)

Sou do interior sempre gostei de lidar com bichos, mas, trabalhava como pedreiro, faxineiro, limpando aqui e ali... trabalho em qualquer coisa, pois sem trabalho o homem não vive... Quando surgiu o PROEJA e o curso Técnico em Agropecuária, senti que poderia aprender mais para ajudar minha família no negocinho que ela tem no interior e daí crescer com o meu próprio. (Egresso do Curso Técnico em Agropecuária)

Percebemos que a fala dos egressos sintetiza os discursos dos seus pares, bem como o pensamento e o imaginário de inúmeros jovens e adultos que vivenciam ou vivenciaram situações de desemprego. Para esses, a experiência da falta de trabalho se revela como uma incompletude pessoal e social.

Na perspectiva deles, tal situação se manifesta desta maneira, pois carregam em si uma espécie de desigualdade, uma (des)cidadania, uma ausência de “condição humana” (Arendt, 2007).

Essa tese, demonstrada de forma elementar e artesanal nos discursos dos sujeitos se traduz com forte congruência nos dias atuais, por autores renomados como Kuenzer

(2003); Frigotto (2005); Savianni (2010), para citar apenas alguns, além de corroborar a visão de organismos⁵ como a ONU (2012), Unesco (2009); OIT (2004) CEPAL (2004), que estudam a questão do trabalho e da educação e defendem o trabalho como um dos insumos mais categóricos com os quais contam os indivíduos pertencentes às classes médias e baixas na atualidade.

Por efeito, esses dois egressos e mais 77 participantes da nossa entrevista buscaram no PROEJA um curso que lhes dessem qualificação para se posicionarem no mercado de trabalho de forma que percebessem rendimentos coerentes com suas necessidades – e pudessem ter respeitabilidade desenvolvendo um trabalho digno.

Ainda que pese a grande dificuldade de se delinear uma política pública de geração de emprego para a grande demanda juvenil e adulta da atualidade, percebemos o PROEJA como um programa que, pelo seu formato, tenta contemplar a qualificação profissional juntamente com a educação básica (Ensino Médio) e se constitui também como uma opção para minimizar a questão do desemprego dos jovens e adultos da classe trabalhadora, mesmo que não seja um programa de geração de renda.

É fato que o desemprego tem assumido grandes proporções nos últimos anos, e esse fator é historicamente revelado pelas pesquisas, o que nos remete à evocação dos dados da OIT a respeito da forte elevação do desemprego nas faixas etárias entre 15 a 30 anos durante os últimos dez anos antecedentes a 2003, sendo que, naquele ano, o desemprego atingiu cerca de 88 milhões de pessoas (Organização Internacional do Trabalho, 2009).

Sequencialmente, em 2007 foi registrado que cerca de 180 milhões de pessoas no mundo estavam em situação de desemprego, das quais mais de 1/3 tinham menos de 30 anos, o que significa que 1/3 da mão de obra do mundo estava desempregada ou subempregada. Essa situação trouxe como consequência o avanço da economia informal e o aumento do número de trabalhadores em situação de vulnerabilidade.

O Relatório⁶ da OIT anuncia que, na última década, enquanto a produtividade aumentou 26 pontos percentuais, o número de emprego mundial aumentou somente 16,6 por cento, o que corroborou para afetar diretamente a 86,3 milhões de pessoas na faixa de idade entre 15 a 30 anos, significando 44 por cento de todos os desempregados do mundo inteiro no ano de 2011.

A partir de então, a temática da qualificação profissional tem ocupado com mais consistência a centralidade dos discursos oficiais. Por efeito desse fenômeno, programas

⁵ A abordagem dos organismos internacionais sobre a temática é diferenciada da defendida por Kuenzer (2003), Frigotto (2005) e Savianni (2010).

⁶ Para maiores informações, consultar o site: www.oitbrasil.org.br/emprego.php

como o PROEJA surgem como medidas que visam entre outras coisas, proporcionar aos jovens e adultos trabalhadores a possibilidade da qualificação para inserção no mercado de trabalho, e assim também minimizar os índices de desemprego que atacam esses segmentos.

Egressos e a Continuação dos Estudos

Dos 79 egressos pesquisados, 29 responderam que o PROEJA muito contribuiu para continuarem os estudos. Dos 29 que continuaram os estudos, 27 prosseguiram no mesmo campus onde cursaram o programa, nos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Tecnologia de Alimentos. Os outros dois egressos continuaram os estudos na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, nos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia, respectivamente.

Esses jovens, em maioria, são oriundos do interior do Estado e migraram para capital em busca de melhores condições sócio-econômicas. Moravam/moram em quartos alugados nos arredores do campus ou em alojamentos oferecidos pela instituição para alunos que não possuem residência em São Luís. Alguns prestavam serviços para o IFMA e outros desenvolviam ocupações nas imediações.

Desta forma, participavam com frequência da vida do Instituto o que facilitou suas entradas nos cursos superiores, como podemos ler abaixo:

Sempre tive vontade de fazer um curso superior, mas, achava impossível, depois que cursei o PROEJA e tive a oportunidade de estar por aqui junto do IFMA, senti que podia ficar por aqui mesmo e fazer o meu curso. (Egresso/graduando em Ciências Agrárias).

Fazer um curso superior para mim era um sonho, mas, graças a Deus pude entrar em um, tenho certeza que essa minha proximidade com o Instituto me possibilitou essa vitória (Egressa/graduanda em Tecnologia de Alimentos)

Estudar sempre foi o meu objetivo, porque sei que pobre pra crescer tem que ter estudo. Quando vi a oportunidade que o PROEJA me ofereceu, agarrei logo. Hoje curso Geografia na UEMA⁷, fiquei por aqui mesmo que é mais perto de minha casa. Digo mesmo, se não fosse o PROEJA eu jamais estaria na Universidade. (Egressa/graduanda de Licenciatura em Geografia na UEMA)

⁷ Entre as Universidades públicas existentes em São Luís, a Estadual do Maranhão é a que se localiza mais perto do campus São Luís Maracanã.

Para esses jovens e adultos, continuar a estudar é um equilíbrio difícil devido as condições desfavoráveis que enfrentam para manter suas identidades. Por terem a centralidade de suas vidas na sobrevivência, esses jovens acabaram precisando arcar com diversos ônus objetivos e subjetivos muito altos. Isto evidencia que eles entendem que “para permanecer na escola são feitos grandes sacrifícios, pois ser estudante não é um ofício que possa ser exercido sem ônus” (Zago, 2000, p. 39).

Esse custo é multiplicado quando precisam superar repetidas situações de constrangimento devido ao não reconhecimento e por vezes ao preconceito demonstrado no ambiente escolar, mesmo nas universidades e em outros espaços, ocasionado pelo fato de terem feito os seus estudos básicos em programas governamentais.

Apesar de tudo isso, porém, os jovens aspiram a dar prosseguimento aos cursos e, entre as justificativas que deram para seguir com essa intenção, observamos um marcante valor à educação formal, a universidade, atrelado ao plano da subjetividade, tal como o citado “reconhecimento social”.

Todavia, a importância maior foi dispensada aos aspectos objetivos, como a obtenção dos certificados, as futuras vantagens econômicas e a ascensão social por meio do trabalho, o que no entendimento de Sposito (2002, p. 17), seriam “motivações expressivas” e “motivações instrumentais”, respectivamente.

Portanto, no caso particular desses jovens e adultos, as duas motivações estão vinculadas, já que detectamos em suas respostas uma ampla relação entre trabalho e posição social como fatores que cooperam para se sentirem subjetivamente bem. A fala de um egresso demonstra esse aspecto:

Sei que para ser alguém na vida, ter uma boa colocação de trabalho e respeito das pessoas preciso estudar... esse é o caminho. O mundo é violento as pessoas discriminam pobre, quem luta para sobreviver, até mesmo em cursos superiores eles fazem diferença a quem estuda em cursos como o PROEJA. Mas, mesmo com toda essa luta, sei que preciso estudar. (Egressa/Graduanda de Pedagogia)

Esses jovens, como a maior parte da sociedade civil, depositam na escola uma grande responsabilidade. Entendemos que essa confiança se sustenta na tese de que “A moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências de reprodução social: a família e a escola” (Sposito, 2005, p. 89).

A escola é o elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos variados grupos e classes. Conforme tal afirmação, as representações dominantes não

somente sobre a juventude, mas também sobre as demais etapas de vida escolar, integram a escola como um dos seus espaços formativos.

Além disso, a escola também é um espaço que possibilita a intensificação e a promoção de interações entre grupos, o que proporciona a ampliação das experiências de jovens e adultos, o que “culminaria com sua inserção no mundo do trabalho” (Sposito, 2005, p. 90).

Assim, o elemento chave observado nas respostas dos jovens foi a visão da escola como a instituição que possibilita um passaporte para a ascensão social, garantia de futuro que pode contribuir para melhorar a vida desses sujeitos, especialmente a econômica.

Outro ponto de vista que consideramos para entender a concepção de escola na perspectiva dos jovens é o da função de ajuste social inerente a essa instituição. De fato, predomina no imaginário social que, se considerarmos os três pilares “Família, Igreja e Escola”, talvez a última seja a que simbólica e objetivamente concentre maior responsabilidade para com a sociedade, apesar da crise⁸ pela qual passa a escola pública na contemporaneidade.

A escola guarda ainda o mito da redenção ou da integração social, e o traço marcante no discurso dos jovens entrevistados é a busca da integração ao mercado de trabalho por essa via. Essa compreensão pode ser justificada também pelo fato de essa demanda ser constituída por jovens e adultos marcados pelo desemprego, pelo fracasso ou pela evasão do sistema escolar por questões socioeconômicas e políticas. Tal situação, pelos expressivos números revelados nas pesquisas⁹, caracteriza uma exclusão sociocultural ampliada.

Além da supervalorização da cultura letrada, percebemos que os jovens entrevistados carregam em si sentimentos contraditórios que envolvem a perspectiva de vida futura. Também contribuem para esse entendimento as pressões vindas da sociedade e do mundo do trabalho – a primeira, porque afere as pessoas pelo nível socioeconômico e cultural, e o segundo, por suas funções flexíveis e substituíveis em intervalos cada vez mais curtos.

Outra suposição que levantamos para justificar essa importância dispensada à educação formal por parte dos sujeitos em questão é a lógica predominante de que quem estuda tem mais respeito social, porque tem o domínio dos códigos do mundo dos instruídos.

⁸ Teoria da desescolarização (Illich, 1973).

⁹ IBGE/PNAD, pesquisa que detectou o expressivo número de jovens em situação de vulnerabilidade no Brasil em 2003/2009/2010.

Portanto, quem detém o bem do conhecimento letrado pode transitar por esse universo social de forma livre, podendo ter mais oportunidades de acesso ao trabalho, a informações, a ampliação das redes de relações, e goza, por isso, de certa respeitabilidade. Aliado a essa premissa, no decorrer da pesquisa notamos também um traço marcante: o valor econômico atribuído à educação.

Estudos ligados a essa questão dão conta de que a importância econômica da educação se intensificou a partir da década de 1960, com a teoria do “capital humano”. Esta, fundamentada na Teoria Econômica Neoclássica, faz a vinculação direta entre educação e emprego, reduzindo essa relação a uma questão de custo-benefício.

Nessa perspectiva, a teoria do capital humano postula a educação como fator decisivo para o desenvolvimento econômico, visto que, fazer investimentos na formação é ter a possibilidade de reembolsos futuros, tanto da parte do indivíduo, como do Estado.

Nos anos 1990, devido a relação observada entre a grande acumulação de riquezas e o crescimento dos bolsões de pobreza, a teoria em questão passou a ser revitalizada como estratégia para propiciar condições materiais de produção dentro do padrão tecnológico exigido pela conjuntura do período, também com o objetivo de conter as disparidades sociais.

Nesse contexto, a educação passou a ser componente imperativo na formação e no preparo da força de trabalho, como também para a integração social, com o requisito principal de desenvolver nos indivíduos as capacidades, as competências e as habilidades para se adaptarem às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na perspectiva de continuarem sempre aprendendo.

Entendemos que a educação proporciona instrução, embora em muitos casos, insuficiente, a inúmeras pessoas que estão fora do emprego formal regulamentado, contemplando as necessidades de tais pessoas, no sentido de lhes prover conteúdos que lhes oportunizem desenvolver ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo. Não obstante, desenvolve a importante missão de minimizar a marginalidade da classe economicamente desprovida, contribuindo assim para a sua integração ou reintegração social (Oliveira, 2000).

Ainda que os entrevistados, ao valorizarem a educação escolar, não façam essa compreensão – isso por estarem focados nas questões de sobrevivência e despreparados para realizar análises mais profundas – eles acalentam sonhos de que a educação formal venha a lhes possibilitar preparo suficiente para atuar na vida social com perspectivas de estabilidade econômica. Além disso, esperam adquirir instrução suficiente para entender e interferir em seu entorno.

Por fim, conforme é propagado na concepção liberal, tais sujeitos esperam que a educação contribua para o desenvolvimento livre da sua personalidade e que, por meio da continuação dos estudos, ao cursarem uma universidade, também possam gozar dos bens culturais na condição de cidadãos. O fato é que, na concepção liberal ou transformadora, a esperança dos egressos é de exercerem a sua cidadania¹⁰, transitar pelo mundo, sentindo-se livres e sem restrições, e para que isso ocorra, depositam na escola as mais variadas expectativas.

Todavia, o que assistimos nas duas últimas décadas foi a substituição do argumento da escola como condição para cidadania participativa, princípio ético orientador da luta do movimento social organizado na década de 1980, pela lógica da instrução escolar como alicerçada das urgentes necessidades materiais.

A essa proposição estão vinculadas inúmeras propostas que defenderam e defendem a universalização da Educação Básica no Brasil. Como consequência dessa mudança de mentalidade, as pessoas com baixa escolaridade em idade de exercerem o trabalho foram impulsionadas a buscar na escola o salvo-conduto para a sua entrada no mercado produtivo.

Deste modo, à medida que aumenta o desemprego, desenvolve-se mais e mais a busca pela educação. Contudo, o certificado de escolarização ganha um significado particular de passe para adentrar na arena do labor, talvez residindo neste elemento a justificativa de que nos últimos anos tantas pessoas com idade superior à considerada regular para entrar na escola tenham corrido em um movimento de retorno ao sistema público de ensino ou em busca de outros programas que ofereçam a possibilidade de prosseguir com a escolaridade.

Pensamos que o referido contexto seja o que moveu os sujeitos egressos dessa pesquisa em direção à universidade, além dos outros agentes que somam para o desejo desses jovens de continuarem com os estudos, como é o caso do Ensino Superior. Sintetizamos esse anseio por meio das falas de dois egressos que cursam Licenciatura em Ciências Agrárias:

O PROEJA me ajudou para querer estudar [...] para mim que sou pobre e com quase 30 anos, foi a oportunidade que tive para concluir logo o médio e fazer uma graduação. (Egressa, graduanda em Ciências Agrárias)
[...] Tive muita dificuldade para acompanhar as matérias do PROEJA, às vezes sentia vergonha por ser o mais velho da turma e não entender as aulas, mas venci com apoio dos professores, hoje curso uma graduação tenho certeza que vou

¹⁰ Cidadania entendida como direito aos bens socialmente produzidos e direito de ir e vir.

melhorar de vida. (Egresso graduando de Licenciatura em Tecnologia de Alimentos)

A aspiração notada nas falas dos entrevistados, em parte, é decorrente do sentimento de atraso que carregam em si, em virtude da escolarização interrompida e tardia, vivenciada tanto por eles, quanto por outros jovens pertencentes à classe menos favorecida.

Essa pretensão traduz o anseio de inúmeros jovens e adultos que vivem na fronteira da inferioridade social e econômica, não somente no Maranhão, mas no Brasil, na América Latina e em outros países com traços semelhantes aos do nosso, em especial países em desenvolvimento. Não obstante, estas pessoas residem não somente nas cidades, mas, também na zona rural.

Além do mencionado, outro motivo que os incentivou a prosseguirem com os estudos foi o próprio processo de desenvolvimento do programa, pois afirmam que por meio do contato com os professores e o desenvolvimento das atividades, perceberam melhor a relação entre escolaridade, trabalho e renda atualmente.

Esta situação, portanto, pode ser compreendida a partir das exposições de Márcio Pochmann (2004), ao explicar que as pessoas com o nível de escolaridade elevado têm uma renda superior, se comparadas com as que se encontram nos estratos educacionais inferiores.

Além do mencionado, ainda no quadro dos 79 sujeitos pesquisados, 17 egressos responderam que a escolarização do PROEJA facilitou seus acessos ao mercado de trabalho. Afora esses, 33 responderam que após os estudos no programa, se sentem mais capazes, com perspectivas de melhoria de vida, confiantes para “entrar e sair dos lugares e falar com as pessoas sem se sentirem inferiorizados”.

Para Concluir

Entendemos que a política social e os seus programas existem para produzir mudanças positivas na vida das pessoas, sendo que essas mudanças, no caso dos beneficiários do PROEJA, começariam pela confirmação da cidadania dos jovens e adultos, pela via da escola, do trabalho e da formação omnilateral.

Entretanto, quando nos propomos a investigar o PROEJA, nossas intenções se direcionaram para avaliar as implicações do processo de escolarização na vida dos egressos, focando continuação dos estudos.

Contudo, a pesquisa nos proporcionou outros dados que nos fizeram concluir que, embora com os possíveis equívocos inerentes aos programas educativos, o PROEJA contribuiu para que os egressos continuassem a vida escolar, adentrassem ao mercado de trabalho¹¹, adquirissem confiança em si mesmos o que os possibilitou enfrentarem situações¹² e requererem os seus direitos de cidadãos.

O PROEJA, em sua concepção teórica, reafirma a condição de cidadania dos jovens e adultos e ressalta que a perspectiva de educação abordada pelo programa é, portanto,

[...] de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (Ministério da Educação, 2007, p. 44)

Entendemos que uma das oportunidades que o programa oferece para contribuir para a formação humana dos seus estudantes é a possibilidade de continuar com os estudos, adentrar numa universidade. Percebemos que ser cidadão está diretamente ligado ao princípio do “direito a ter o direito” (Arendt, 2007), assentado e alienavelmente adquirido por meio da própria condição de ser humano.

Contudo, ao relacionarmos as concepções teóricas filosóficas com a objetiva realidade das sociedades capitalistas, como esta em que vivemos, e considerando ainda a concepção de cidadania inaugurada no século XX – a qual se tornou necessária a partir dos descompassos insurgidos no seio do próprio contexto social –, observamos que a condição humana se vincula diretamente a situações dignas de sobrevivência, o que significa ter direito de acesso ao bem estar econômico e de usufruir dos bens produzidos socialmente, dos padrões de desenvolvimento e da herança social e cultural da sociedade.

Portanto, é preciso que o indivíduo esteja minimamente situado acima da linha da pobreza e que tenha direito ao trabalho digno, com salários compatíveis, direito à escola de qualidade, e ao sistema de bem-estar.

Assim, compreendemos que, em linhas gerais, à medida que o PROEJA promove o acesso aos egressos a universidade, também lhes proporciona bens sociais e culturais, e, indubitavelmente, proporciona-lhes oportunidades de inserção social, ainda que não plenamente satisfatórias, porque a despeito do avanço em prosseguirem os estudos e chegarem a universidade, a maioria dos egressos não estão em postos de trabalho que corresponde ao trabalho digno, não usufruindo, portanto, da cidadania em sua plenitude.

¹¹ Estudos realizados pela mesma pesquisa revelaram que 60% de um número maior de egressos pesquisados foram inseridos ao mercado de trabalho após cursarem o PROEJA e atribuem ao programa esse fato, embora somente 40% estejam no mercado formal, o que não caracteriza trabalho digno de acordo com a OIT

¹² Convicção do direito de ir e vir, exigência de respeito como cidadãos em situações de discriminação reveladas por meio da desvalorização econômica, social, de crença e cor.

Porém, excetuado esse aspecto, podemos confirmar o prosseguimento dos estudos como o diferencial mais significativo produzido pelo PROEJA na vida dos egressos do campus São Luís/Maracanã, congregando neste um dos expressivos pilares que asseguram a cidadania.

Referências

- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arretche, M. T. S. (2001). Uma Contribuição para fazermos avaliação menos ingênuas. In M. C. Barreira, & M. C. Carvalho (Org.), *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais* (pp. 115-142). São Paulo: IEE/PUC-SP.
- Arroyo, M. (2016). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In L. Soares et al. (Org.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (4.ª ed., pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2.ª ed.). New York: Free Press.
- CEPAL (2004). *Panorama Social de América Latina 2003-2004. Publicación de las Naciones Unidas*. Texto recuperado de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/20386/P20386.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>
- Decreto 22.470, de 20 de janeiro de 1947 (1947). Fixa a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (2005). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológicas, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos- PROEJA. Brasília DF.
- Decreto nº 5.840, 13 de julho 2006 (2006). Revoga o decreto 5478/2005 e institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Decreto 5.154, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Draibe, S. M. (2001). Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de um trabalho em políticas públicas. In M. C. Barreira, & M. C. Carvalho (Org.), *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais* (pp. 8-33). São Paulo: IEE/PUC.
- Frigotto, G. (2005). Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In G. Frigotto et al. (Org.), *Ensino médio integrado: concepção e contradição* (pp. 57-82). São Paulo: Cortez.
- Gondim, E. P. (2012). *Juventude e Cidadania: na trilha da avaliação do Projovem*. (Tese de Doutorado, UFBA). Texto recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12692>
- IBGE (2003). *Censo demográfico 2003: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Texto recuperado de <https://www.ibge.gov.br/?cx=009791019813784313549%253Aonz63jzsr68&cof=FORID%253A9&ie=ISO-8859-1&q=Censo+demografico+2003&sa=&siteurl=ww2.ibge.gov.br%252F&ref=>
- IBGE (2009). *Censo demográfico 2009: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Texto recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>
- IBGE (2010). *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios, resultados do universo*. Texto recuperado de <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>
- Illich, I. (1973). *Sociedades sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (2009). *Projeto Político-Pedagógico. Campus São Luís/Maracanã, Maranhão*. São Luís: IFMA.
- Kuenzer, A. (2003). *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica*. Curitiba: (s.p.). [Texto policopiado]
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (6.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF.
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 (1993). Institui os Institutos Federais como Autarquias, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (2008). Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para 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. Brasília, DF.
- Minayo, M. C. S. (1991). Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. *Rev. Saúde públ.*, 25(3), 233-238.
- Minayo, M. C. S. (Org.) (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Ministério da Educação (2007). *PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base*. Brasília: Ministério da Educação Profissional e Tecnológica.
- Oliveira, D. A. (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- Organização das Nações Unidas – ONU (2012). *Assembléia geral, 06 de fevereiro de 2012*. Texto recuperado de <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-relatorio-sobre-situacao-mundial-dos-jovens-no-mercado-trabalho/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco (2009). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: Unesco.
- Organização Internacional do Trabalho – OIT (2009). *Trabalho Descendente nas Américas*. Brasília: (s.p.).
- Pochmann, M. (2004). Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educ. Soc.*, 25(87), 383-399. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>
- Saviani, D. (2010). A educação no centro do desenvolvimento econômico. In A. Barroso, & S. Renildo (Org.), *Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional* (pp. 247-264). São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23.ª ed., rev.). São Paulo: Cortez.
- Sposito, M. P. (2002). *Estado do conhecimento juventude*. Brasília: INEP.
- Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Org.), *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp. 87-128). São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo.
- Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares. In M. A. Nogueira, G. Romanelli, & N. Zago (Org.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em Camadas médias populares* (pp. 26-41). Petrópolis: Vozes.

12.

Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: O Programa Qualifica

Angelina Macedo¹

Resumo

Atualmente, em Portugal, as políticas públicas de educação e formação de adultos ganharam relevância com o Programa Qualifica que é operacionalizado pelos Centros Qualifica. Estes centros dispõem de instrumentos diversificados que apoiam a sua operacionalização, nomeadamente, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), o Portal Qualifica e o Passaporte Qualifica (PQ). No âmbito da educação e formação de adultos, existe uma oferta diversificada onde se inclui o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), com o reconhecimento dos adquiridos e das experiências de vida em contexto formal, não formal e informal, podendo ser de âmbito escolar ou profissional ou de dupla certificação. Embora o Programa Qualifica tenha pontos bastante fortes e esteja a ter bons resultados, conforme aponta o balanço da existência de dois anos de funcionamento, realizado pelo atual governo, importa também refletir sobre os seus constrangimentos apontando possíveis caminhos para a sua otimização.

Palavras-chave: Programa Qualifica; Educação e Formação de Adultos; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Centro Qualifica.

Public Policies of Adult Education in Portugal: the Qualifica Programme

Abstract

Currently, in Portugal, the public policies of adult education and training became relevant with the Qualifica Programme which is operationalized by the Qualifica Centres. These centres have diversified support instruments such as the National Catalogue for Qualifications (CNQ), the Information and Management System of the Education and Training Offer (SIGO), the Qualifica webportal and the Qualifica Passport (PQ). In the context of adult education and training there is a diverse offer including the process of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC) that aims the accreditation of prior learning and life experiences in formal, informal or non-formal settings. This accreditation can be academic and/or professional. Although the strenghts of the Qualifica Programme and its achievement of successful results in the last two years according to the review made by the current government, it is also important to state its constraints and identify possible approaches that can contribute for its optimization.

Keywords: Qualifica Programme; Adult Education and Training; Recognition, Validation and Certification of Competencies, Qualifica Centre.

¹ Mestre em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia do e-Learning. Mestranda em Ciências da Educação, especialização em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária. Coordenadora do Centro Qualifica Agrupamento de Escolas Templários, Tomar. E-mail: angelina.m.macedo@gmail.com

Introdução

De acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018), a população portuguesa, segundo os dados de 2017, ainda apresenta um défice de escolaridade. A população portuguesa sem a escolaridade básica (quarto ano) situa-se nos 7,3% e cerca de 10% da população não possui o segundo ciclo do ensino básico (sexto ano), o que torna imprescindível a implementação de políticas públicas para superar esta situação uma vez que existe uma forte relação entre o nível de escolaridade e a taxa de atividade e emprego como se pode constatar no relatório do Conselho Nacional de Educação: “na globalidade, quanto maior é o nível de escolaridade completo, maiores são as taxas de atividade e de emprego” (CNE, 2018, p. 49).

Em 2016, em Portugal também se verificava que a população inativa, desempregada tinha uma participação muito baixa em atividades educativas. A população ativa (empregada por conta própria ou por conta de outrem), com uma representatividade de 55,0%, participava em atividades de formação sendo que, os que possuem o ensino superior registam uma participação mais elevada (71,0%) e os que possuem o ensino básico (até ao nono ano) e que evidenciam uma percentagem de 31,5%, são os que menos participam em atividades formativas educacionais (OECD, 2018). Portugal é o sexto país da União Europeia (vinte e oito países) onde as pessoas menos acedem à Internet diariamente: 63%, percentagem inferior à média da EU28 que é de 72,0%. Ainda, segundo o relatório do CNE (2018), a percentagem das competências dos/as adultos/as em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em 2015, diminui à medida que aumenta o grau de complexidade. No grupo etário dos dezasseis aos setenta e quatro anos, relativamente à utilização da folha de cálculo, Portugal regista uma percentagem baixa (38%) e na criação de um programa informático, apresenta a percentagem mais baixa de todos: 6%.

Em 2015, alguns países (Portugal não participou neste programa) aderiram ao Programa de Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE), e constatou-se a existência de uma percentagem elevada de adultos/as com competências básicas insuficientes. Em alguns países, cerca de 33,3% por cento dos/as adultos/as só dominam os níveis inferiores da literacia e numeracia. Na União Europeia, cerca de 44% da população revela poucas (19%) ou nenhuma competências digitais (Conselho da União Europeia, 2018).

Face a esta caracterização da população portuguesa e do seu posicionamento na União Europeia, e reconhecendo que era imprescindível definir medidas que superassem estes constrangimentos, em 2016, o XXI Governo Constitucional de Portugal, o atual

governo, lançou o Programa Qualifica, que pretende abranger cerca de seiscentas mil pessoas até 2020. Assumiu-se como uma estratégia do Governo para aumentar as qualificações quer escolares quer profissionais das pessoas de forma a colmatar a extinção da Iniciativa Novas Oportunidades, assumindo-se esta estratégia como prioritária no Programa Nacional de Reformas. Para a operacionalização deste programa, foram criados os Centros Qualifica através da Portaria 232/2016 de 29 de agosto e do Despacho 1971 de 8/3/2017.

Programa Qualifica

O Programa Qualifica tem como objetivo aumentar os níveis de qualificação quer escolar quer profissional da população portuguesa com vista a uma melhor empregabilidade e, simultaneamente, aproximar a literacia dos portugueses à europeia. No âmbito do mercado do trabalho, tem como objetivo adequar as ofertas formativas às necessidades das entidades empregadoras. Também surge para colmatar a quebra da formação de adultos/as pois verificou-se a existência de apenas cerca de trinta e nove mil inscritos em 2013/2014 enquanto que em 2000/2001 havia cerca do triplo de adultos/as inscritos. A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), após analisar a rede de necessidades do país, lançou os concursos para as entidades interessadas em promover um Centro Qualifica. Este programa (Qualifica) destina-se a todos/as os/as adultos/as que não disponham de qualificação escolar de nível básico, secundário e/ou profissional, bem como os/as jovens (entre os quinze e vinte e nove anos) que tenham abandonado a escola e não se encontrem nem a trabalhar, nem em formação profissional, nem a estudar, (os/as chamados/as “nem nem”) também denominados de jovens NEET (*not in employment, education or training*).

Este programa tem como principal distinção da iniciativa “Novas Oportunidades” a ênfase na qualificação. Assim, o desenvolvimento de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (escolar ou profissional) implica, sempre, a realização de cinquenta horas como formação certificada mínima, e deve ser ajustada às necessidades de cada formando/a. Também pretende promover a aprendizagem ao longo da vida e o gosto pela educação.

O Portal Qualifica disponibiliza informações e instrumentos bem como integra vários serviços que auxiliam os/as adultos/as, entidades empregadoras e de formação e educação a obter informação sobre o Programa Qualifica e sobre a localização geográfica dos Centros Qualifica em Portugal e respetiva oferta de educação e formação. Também

neste Portal pode ser obtido o Passaporte Qualifica e informações sobre o Sistema Nacional de Créditos de Ensino e Formação Profissionais.

Os Centros Qualifica, que operacionalizam esta iniciativa, são criados por concurso público de acordo com as necessidades de qualificação de cada Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) e Comunidade Intermunicipal (CIM).

O Programa Qualifica possui metas muito ambiciosas na medida em que pretende que 50% da população ativa conclua o ensino secundário até 2020 e que a taxa de participação de adultos/as em ações de aprendizagem ao longo da vida seja de 15% em 2020 e de 25% em 2025, o que implica que sejam tomadas medidas públicas para garantir estas metas.

Procedimentos num Centro Qualifica

O/a adulto/a que se dirige a um Centro Qualifica, normalmente, pretende formação modular certificada financiada (Catálogo Nacional de Qualificações) para desenvolvimento profissional e/ou visa melhorar o seu nível de escolaridade ou profissional, por motivos diversos tais como: candidatar-se a um melhor emprego que exige uma determinada qualificação escolar ou profissional; continuar os seus estudos de nível superior; ou simplesmente, por satisfação pessoal.

No Centro Qualifica, passa pelas seguintes etapas de intervenção:

Figura 1: Etapas de intervenção num centro qualifica



Fonte: ANQEP. (2017a). Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico. Lisboa: ANQEP.

Na primeira etapa – Acolhimento – normalmente, o/a Coordenador/a e/ou os/as Técnicos/as de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) prestam informações sobre a missão e o âmbito de intervenção do Centro Qualifica e procedem à inscrição do/a candidato/a e ao esclarecimento das eventuais dúvidas que este/a possa ter. Esta inscrição realiza-se no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) que é uma plataforma onde é registada a atividade dos Centros Qualifica. É através desta plataforma que a ANQEP procede à monitorização da atividade da rede dos Centro Qualifica. Esta plataforma ainda permite o arquivo da informação sobre os processos dos/as jovens e adultos/as para consulta e emissão dos documentos para validação e certificação.

Na segunda etapa – Diagnóstico – os/as TORVC entrevistam o/a adulto/a e analisam o seu perfil para identificar as motivações, necessidades e expetativas do/a mesmo/a com o objetivo de propor a melhor resposta de educação e/ou formação.

Na terceira etapa – Informação e Orientação – os/as TORVC identificam os projetos individuais de educação e qualificação profissional, tendo sempre presente opções realistas de prosseguimento de estudos e/ou de integração no mercado de trabalho. Para estas opções, os/as TORVC contam com o apoio do Passaporte Qualifica (PQ). O PQ é uma ferramenta tecnológica online de orientação e registo individual das qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida do/a adulto/a, que é regulada pela Portaria n.º 47/2017, de 1 de fevereiro, e, normalmente, é utilizada com o apoio da equipa dos Centros Qualifica.

O registo das qualificações permite que o Passaporte Qualifica organize os percursos para concluir uma qualificação quer escolar quer profissional e/ou aponte novas qualificações através da identificação das Unidades de Competência (UC) e/ou Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Estas UC/UFCD têm pontos de crédito que poderão já estar certificados pelos/as adultos/as indicando também os que estão em falta, no âmbito do Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais. Este sistema de créditos é reconhecido não apenas em Portugal como também em qualquer outro Estado-Membro da União Europeia.

Ao integrar todas as formações, que o/a adulto/a realizou, permite simular vários percursos formativos e/ou qualificativos e uma tomada de decisão mais esclarecida sobre qual o melhor encaminhamento a fazer e o percurso de qualificação mais profícuo para o/a adulto/a.

O PQ integra, ainda, o Registo Individual de Competências que integra todas as competências adquiridas e formações realizadas pelo/a adulto/a.

Para além do Passaporte Qualifica, o/a TORVC dispõe ainda dos seguintes instrumentos: Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV); Projeto Individual de Carreira (PIC) e Plano Individual de Encaminhamento (PIE) que apoiam esta fase. O PDV contém documentos decorrentes das atividades de orientação, inclusive da entrevista, bem como informação comprovativa do autoconhecimento do/a candidato/a, designadamente, as suas expectativas, interesses, aptidões e motivações bem como o seu percurso educativo, formativo e profissional, ocupação e tempos livres, capacidades e competências, entre outros.

O PDV é elaborado pelo/a candidato/a com o apoio do/a TORVC durante o processo de orientação e pertence ao/à candidato/a. O PIC está integrado neste portefólio e dispõe de informação relativamente à educação, formação, trabalho e ocupação. É um documento de apoio à tomada de decisão. Constitui-se como a base do Plano Individual de Encaminhamento (PIE) que se concretiza na etapa do Encaminhamento. Sempre que um/uma candidato/a é encaminhado/a para um processo de RVCC, utiliza o seu PDV na elaboração do Portefólio que desenvolve durante o processo de RVCC. O procedimento do Encaminhamento é formalizado na plataforma SIGO, através do registo da ação *Encaminhamento*. Se este resultar numa proposta de educação e formação externa ao Centro, isto é, numa outra entidade ou Centro Qualifica, a plataforma SIGO emite um Plano Individual de Encaminhamento (PIE).

De acordo com o Guia Metodológico (ANQEP, 2017a), os/as TORVC devem utilizar técnicas diversas, como a entrevista individual, o portefólio, o balanço de competências e dinâmica de grupos, recorrendo a determinadas abordagens: cognitiva, comportamentalista, cognitivo-comportamentalista, narrativa autobiográfica e analítica. A nível de estratégias que devem de ser adequadas à abordagem selecionada, destacam-se: o *brainstorming*, o *roleplaying*, a resposta a inquérito, inventário ou outros testes de avaliação diferencial e o estudo de caso.

Na quarta etapa - Encaminhamento - é proposto ao/à adulto/a a oferta de educação e/ou formação profissional ou, ainda, um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O processo de RVCC destina-se, apenas, a candidatos/as adultos/as, não existindo a exigência de uma habilitação escolar mínima. No entanto, os/as candidatos/as com idades entre os dezoito e os vinte e três anos inclusive, deverão apresentar um comprovativo da Segurança Social que confirme que possuem experiência profissional mínima de três anos para poderem realizar um processo RVCC. Este encaminhamento, resulta sempre, do processo prévio de diagnóstico e orientação.

No caso dos processos de RVCC tanto escolar como profissional, os/as candidatos/as devem, obrigatoriamente, frequentar formação complementar com a duração mínima de cinquenta horas que tem como finalidade colmatar alguma lacuna que seja detetada e/ou aprofundar conhecimentos, contribuindo para o empoderamento dos/as adultos/as.

Organização dos Processos de RVCC Escolar e Profissional

a) RVCC Escolar

No âmbito dos processos de RVCC são identificadas e validadas as competências adquiridas pelos/as adultos/as ao longo da vida, em contextos de aprendizagem formal, não formal e informal.

Todos os saberes devem ser valorizados pois tal como afirmou Freire (1987, p. 68), "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".

Ao longo da nossa vida fazemos aprendizagens significativas que devem ser socialmente reconhecidas sendo possível "encontrar formas rigorosas e credíveis de reconhecer, validar e certificar todas as aprendizagens, independentemente do espaço e tempo em que ocorrem" (Alcoforado, 2014, p. 14).

As orientações para o reconhecimento de saberes e competências estão definidas em diversos documentos, como exemplo: o Guia Metodológico (ANQEP, 2017a) e Orientação Metodológica N.º 1 (ANQEP, 2017b).

Os processos de RVCC Escolar (níveis básico e secundário) têm como suporte os referenciais de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos. As Áreas de Competência-Chave de Reconhecimento e Validação de Competências de nível básico são quatro: Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). As de nível secundário são três: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC).

Para a identificação das competências dos/as candidatos/as, estes constroem um Portefólio de Aprendizagens cujos relatos autobiográficos permitirão ao/à TORVC identificar competências e aos/às formadores/as validarem-nas no âmbito do Referencial supramencionado. Durante este processo, tanto o/a TORVC como os/as formadores/as dão feedback aos/às candidatos/as para completarem os seus relatos com o objetivo, sempre que possível, de uma validação total. Por fim, a deliberação do júri de certificação de competências tem por base o desempenho do/a candidato/a numa prova de

certificação, complementada com a análise do portefólio e dos instrumentos de avaliação aplicados ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências. Normalmente, esta prova consiste na apresentação de uma exposição e reflexão no âmbito de uma temática integradora trabalhada no Portefólio que demonstre saberes e competências das diversas áreas de Competência-Chave do respetivo referencial.

A Orientação Metodológica N.º 1 (ANQEP, 2017b) refere três momentos neste processo, após a validação das competências e antes do Júri de Certificação: o da preparação para a prova, que poderá durar até vinte e cinco horas; a prova perante o Júri de Certificação; e, por fim, o da avaliação e tomada de decisão. A prova é um momento importante que significa o culminar do trabalho do/a candidato/a, que foi acompanhado/a pelo/a TORVC que acompanhou o/a candidato/a e pelos/as respetivos/as formadores/as.

O Júri de Certificação de Competências Escolar é formado pelo/a TORVC que acompanhou o processo do/a candidato/a e por professores/as e/ou formadores/as de cada uma das áreas de competências-chave que não estiveram envolvidos no respetivo processo do/a candidato/a, totalizando uma equipa de no mínimo três pessoas (B1, pode ser um/a professor/a de primeiro ciclo para três áreas de competências-chave, um/a professor/a para uma das outras áreas e o/a TORVC), cinco pessoas (B2 e B3, um/a formador/a para cada uma das áreas de competências-chave e o/a TORVC) e quatro pessoas (nível secundário, um/a professor/a de cada uma das áreas de competências-chave e o/a TORVC). Todos estes elementos têm direito a voto e atribuem a certificação total ou parcial ao/à candidato/a, de acordo com o desempenho na prova de certificação e com a análise documental quer do portefólio quer dos instrumentos de validação. Nos casos em que o/a candidato/a obtém uma certificação parcial, colaboram, ainda com o Centro Qualifica na conceção do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) onde estão identificadas as unidades de formação que o/a candidato/a necessita de completar para concluir a qualificação pretendida.

b) RVCC Profissional

Os processos de RVCC Profissional são regidos pelos referenciais de competências profissionais que integram as qualificações disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações.

A Orientação Metodológica N.º 2 (ANQEP, 2017c) define o processo de orientação e a sua concretização através do Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV). O/A candidato/a constrói este portefólio que deve conter informação pessoal, profissional e da

formação realizada e outra pertinente que possibilite a tomada de decisão relativamente ao encaminhamento e realizar. O PDV também tem como objetivo “apoiar a tomada de decisão sobre as escolhas a efetuar em determinados momentos da vida e incentivar a construção e reformulação de projetos de vida” (ANQEP, 2017c, p. 4). Para poder ser encaminhado para um processo de RVCC profissional, o/a candidato/a deve possuir os seguintes requisitos: possuir experiência profissional compatível com a saída profissional que se pretende ver certificada que deve constar do Portefólio de Desenvolvimento Vocacional e terem idade igual ou superior a 24 anos. Também é possível realizar um processo de RVCC profissional com idade compreendida entre os 18 e 23 anos (inclusive) caso possuam experiência profissional de pelo menos três anos comprovada pela segurança social ou, caso se aplique, através de uma entidade estrangeira congénere, de acordo com o artigo 15.º da Portaria nº232/2016, de 29 de agosto.

O desenvolvimento do processo de RVCC profissional efetua-se ao longo de uma série de sessões onde os/as candidatos/as, com o apoio do/a TORVC e/ou dos/as formadores/as, identificam as respetivas competências e procedem à junção de evidências que as comprovem.

As entidades patronais podem apoiar o processo RVCC dos/as respetivos/as colaboradores/as de várias formas, designadamente, através da permissão para que este processo se desenvolva em horário laboral na própria instituição. Por outro lado, este processo também é uma mais-valia para a entidade patronal pois como processo formativo e possuindo o diagnóstico das necessidades de formação, este pode ser desenvolvido no âmbito das horas de formação anual previstas no Código de Trabalho, contribuindo para a capacitação do pessoal trabalhador, desenvolvendo o capital humano das entidades empregadoras, potenciando a sua competitividade.

A constituição do Júri de Certificação de Competências Profissionais difere do escolar. Neste caso, o júri é formado pelo/a formador/a que acompanhou o/a candidato/a, dois/duas formadores/formadoras com qualificação técnica adequada na área de educação e educação do referencial e com, pelo menos, cinco anos de experiência profissional, um representante das associações empresariais ou de entidades empregadoras e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área. O/A TORVC não faz parte deste júri, ao contrário do escolar. As funções deste júri são as mesmas do júri escolar.

A prova de certificação tem uma natureza essencialmente prática, reveladora das competências que o/a candidato/a detém no âmbito do referencial de competências profissionais a certificar.

No final deste processo, os/as candidatos/as obtêm uma certificação que pode ser parcial ou total, tal como na situação da certificação escolar. Na plataforma SIGO são efetuados todos os registos e emitido o certificado de qualificações, que atesta as competências profissionais reconhecidas e o diploma de qualificação, de nível 2 ou 4 de acordo, com o Quadro Nacional de Qualificações.

Considerações Finais

O Conselho da União Europeia, tendo em conta a proposta da Comissão Europeia, afirma que as pessoas têm direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusivas e de qualidade, a fim de manter/consolidar e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho (Conselho da União Europeia, 2018, p. 1).

No contexto europeu, compreende-se a necessidade de as pessoas possuírem as aptidões e competências adequadas a manterem a sua atividade profissional e o seu desenvolvimento pessoal e social para que a própria Europa consiga fazer face às rápidas e profundas alterações da sociedade contemporânea. Entende-se que as competências necessárias também mudaram, fruto dos avanços tecnológicos e tornam-se cada vez mais necessárias competências como o empreendedorismo, a resiliência, a criatividade e a adaptação à mudança.

Deste modo, o Programa Qualifica tenta dar resposta às expectativas e necessidades quer dos/as adultos/as quer das entidades empregadoras quer da sociedade em geral.

Feito o balanço de dois anos deste programa, concluiu-se que as metas a nível de inscrições e encaminhamentos estavam a superar as expectativas. Tal como Santos et al. (2018), referiram, também se constata que os sujeitos com um nível mais elevado de escolaridade são os que continuam a investir mais na sua educação. No entanto, a maior parte dos Centros Qualifica debate-se com uma baixa percentagem de certificações como consequência de vários constrangimentos: dificuldade em os/as adultos/as conciliarem a vida profissional, familiar e um processo de RVCC; falta de apoio das entidades empregadoras, falta de medidas públicas que incentivem as empresas e instituições a qualificar os seus recursos humanos, pelo menos com o nível secundário. Este é um grande constrangimento se se tiver em conta que quase cerca de cinquenta por cento dos empresários têm qualificações inferiores ao ensino secundário. Outro dos constrangimentos é a falta de uma política de incentivo à aquisição de um computador a baixo custo como o programa e Oportunidades pois tem-se verificado que muitos/as adultos/as não

possuem computador nem ligação à Internet. Outra limitação prende-se com a falta de apoios financeiros, nomeadamente subsídio de refeição e de transporte.

Importa, assim, rever os referenciais das Áreas de Competência-Chave e adequá-los às necessidades e expectativas atuais bem como repensar o modelo do processo de RVCC pois tal como Pineau e Le Grand (2002, p. 122) afirmam:

O futuro das histórias de vida se inscreve assim nas oscilações de um desafio bioético tenso entre o paradigma do comando e do controle e aquele da autonomização. Ele é incerto e não resolvido. Porém nessas lutas de poder pelo acesso aos saberes sobre a vida, seu domínio representa um meio vital estratégico para construir sentido e produzir sua vida.

Importa também, otimizar as formações dos/as candidatos/as, muitas vezes, dezenas ou centenas de horas de formação que não contribuem para o aumento do nível de escolaridade. Algumas destas formações também não pertencem ao Catálogo Nacional de Qualificações pelo que importa um sistema que vise as equivalências das formações, sempre que possível.

Em jeito de conclusão, apesar destes constrangimentos, importa referir que os processos de RVCC quer escolar quer profissional contribuem não só para a valorização profissional e académica dos/as adultos/as como também para a valorização pessoal, verificando-se um aumento da autoestima e da autoconfiança dos/as adultos/as bem como o desejo de prosseguir a sua formação (Barros, 2013; Guimarães, 2013), o que é essencial quer para a promoção da empregabilidade quer para a requalificação profissional. Pode-se concluir que o trabalho realizado, até ao momento, pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional e, mais especificamente, pelos Centros Qualifica é entendido como muito positivo, contribuindo para a melhoria dos níveis de qualificação da população adulta e para o exercício de uma cidadania mais inclusiva.

Referências

- Alcoforado, L. (2014). Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação*, 23(3), 13-30.
- ANQEP (2017a). *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico*. Lisboa: ANQEP.
- ANQEP (2017b). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares (RVCC Escolar) – Orientação Metodológica N.º 1*. Lisboa: ANQEP.
- ANQEP. (2017c). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC Profissional) – Orientação Metodológica N.º 2*. Lisboa: ANQEP.
- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL, new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 430-446.

- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão Europeia. Texto recuperado de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Conselho da União Europeia (2018). *Recomendação 2018/C 189/01 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Jornal Oficial da União Europeia*. Texto recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Despacho n.º 1971/2017 de 8 de março (2017). Autoriza a criação e funcionamento dos Centros Qualifica promovidos pelas entidades constantes do anexo ao presente despacho. Lisboa. Texto recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/106568531/details/normal?q=Despacho+n.%C2%BA%201971%2F2017>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guimarães, P. (2013). Reinterpreting lifelong learning: meanings of adult education policy in Portugal, 1999-2010. *International Journal of Lifelong Education*, 32(2), 135-148.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie: Les histoires de vie que sais-je?* Paris: PUF.
- Portaria 232/2016 de 29 de agosto (2016). Proceda à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica. Lisboa. Texto recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/75216372/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20232%2F2016>
- Santos, M. (Dir.), Minguéns, M (Coord.), Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Farias, E., Ramos, F. Rodrigues, I., Albergaria, E., Félix, P. & Perdigão, R. (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

13.

A Educação para o Trabalho: O Ensino Rural no Estado Novo em Pernambuco – Brasil (1937-1945)

Aline Cristina Pereira de Araújo Ramos¹

Adriana Maria Paulo da Silva²

Sandra Roberta Vaz Lira Maranhão³

Resumo

A investigação historiográfica e documental realizada direcionou-se às estratégias educacionais da Interventoria de Agamenon Magalhães, em Pernambuco, entre 1937 e 1945, em diálogo com as ocorridas no Brasil para a educação na zona rural. Realizamos a pesquisa documental direta, a fotodigitalização, a transcrição completa dos Relatórios dos Governadores de Pernambuco, 1939, 1940 e 1942; dos Programas de Ensino, 1938, 1939 e 1945; de artigos Revista da Educação, todos sob a guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE), localizado na cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco. Analisamos, em articulação às fontes selecionadas, a historiografia do Estado Novo brasileiro e da educação no período. Apresentamos os diferentes expedientes educacionais para a educação rural postos em prática, em Pernambuco, durante o Estado Novo e concluímos que os mesmos seguiram os princípios de modernização e higienização em voga no período.

Palavras-chave: História da Educação; Ruralismo Pedagógico; Educação Rural em Pernambuco; Era Vargas; Trabalhismo.

Education for work: Rural education in the Estado Novo in Pernambuco – Brazil (1937-1945)

Abstract

The historiographical and documentary research carried out was directed to the educational strategies of the Agamenon Magalhães Interventoria, in Pernambuco, between 1937 and 1945, in dialogue with those in Brazil for education in the rural area. We conducted direct documentary research, photodigitalisation, complete transcription and analysis of the Reports of the Governors of Pernambuco, 1939, 1940 and 1942; the Teaching Programs, 1938, 1939 and 1945; Journal of Education, all under the custody of the Jordão Emerenciano State Public Archive (APEJE), located in the city of Recife, capital of the state of Pernambuco. In conjunction with the selected sources, we analyze the historiography of the Brazilian New State and education in the period. We present the different educational expedients for rural education implemented in Pernambuco, during the Estado Novo and concluded that they followed the modernization and hygiene principles in vogue in the period.

Keywords: History of Education; Pedagogical Ruralism; Rural Education in Pernambuco; Vargas' Era; Business.

¹ Mestre em Educação- IFPE/ Campus Barreiros. E-mail: aline.pereira@barreiros.ifpe.edu.br

² Doutora em História- Programa de pós-graduação em educação da UFPE.
E-mail: adrianampsilva@gmail.com

³ Doutora em Agronomia -Faculdade Santíssima Trindade (FAST). E-mail: smaranhao@hotmail.com

Introdução

Em 10 de novembro de 1937, foi deflagrado um Golpe de Estado por Getúlio Vargas, presidente do Brasil, desde a Revolução de 30. Este golpe deu origem ao Estado Novo Brasileiro. Vargas apresentou à Nação nova carta constitucional, centralizadora, baseada no intervencionismo estatal e num modelo antiliberal de organização da sociedade. Poucas fases da história do Brasil produziram legado tão extenso e duradouro como o Estado Novo. Em função das transformações ocorridas no país, o período tornou-se referência obrigatória para análise das estruturas, atores e instituições presentes no Brasil de hoje.

Após o Golpe os estados (as unidades político-administrativas da federação) passaram a ser governados por pessoas escolhidas por Getúlio Vargas, chamados Intervenitores. Agamenon Magalhães foi nomeado em 25 de novembro de 1937, como Intervenitor Federal de Pernambuco. Ele assumiu o cargo em 3 de dezembro de 1937, foi um dos homens de confiança do presidente, um dos principais artífices do Estado Novo e contou na sua administração com efetiva colaboração do poder central (Pandolfi, 1984).

O estado de Pernambuco localiza-se no Nordeste do Brasil e apresenta diversas configurações quanto aos aspectos naturais (relevo, vegetação, clima, hidrografia, etc). Devido a essas variações foi dividido em sub-regiões, sendo estas denominadas de zona da mata, agreste e sertão. Conforme o mapa (Imagem 1)

Imagem 1: Mapa de localização do Estado de Pernambuco



O Sertão compreende as áreas localizadas no interior do estado (a Oeste) onde ocorre a predominância do clima tropical semiárido, as temperaturas são elevadas com duas estações bem definidas (uma seca e uma chuvosa). Com um bioma único no mundo denominado caatinga, vivenciou o surgimento de uma cultura diferenciada, a cultura sertaneja (daqueles que vivem no sertão).

Segundo Albuquerque Júnior (2001), na década de 1930 e 1940, a região Nordeste começou a ser politicamente inventada. O “típico” nordestino “inventado” nas primeiras décadas do século XX era uma pessoa de costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos; um “macho” capaz de afirmar o patriarcalismo em crise; viril, capaz de retirar sua região da situação de passividade e subserviência na qual se encontrava (Albuquerque, 2003).

Agamenon Magalhães, em 1921 defendeu na tese intitulada “O Nordeste Brasileiro”, no Ginásio Pernambucano –, em concurso para a Cátedra de Geografia –, os fundamentos geográficos da centralidade da região ao desenvolvimento do Brasil. Ele próprio, sertanejo: nasceu a 5 de novembro de 1894, em Serra Talhada, sertão pernambucano. Destacando as características positivas do “sertanejo”, talvez estivesse se apresentando.

Mapeamos os instrumentos e estratégias educativas utilizadas na Interventoria de Agamenon Magalhães para a formação de um “novo” homem, adequado ao projeto de Estado emergente, e investigamos a utilização de tais estratégias para a educação rural *pari passu* ao que acontecia neste sentido no contexto nacional (Ramos, 2014).

Analisamos os Relatórios dos Governadores de Pernambuco, 1939, 1940 e 1942; nos Programas de Ensino, 1938, 1939 e 1945; e um artigo, da então Diretora do Departamento de Educação Maria do Carmo R. Pinto, “O ruralismo em Pernambuco”, publicado na Revista da Educação, sob a guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE), no Recife, capital do Estado. Realizamos a pesquisa documental direta, a fotodigitalização, a transcrição completa e a análise destas fontes (Aróstegui, 2006).

Agamenon Magalhães posicionou-se em favor de mudar totalmente a orientação do ensino da época, então pautado pelos princípios da Escola Nova⁴, considerada “materialista” pelos estadonovistas.

A relação *vida-educação-Estado* constituiu-se em base para um discurso segundo o qual a “verdadeira vida” seria a vida sob o Estado Novo e educar para a vida significava educar para o Estado. A educação para a integração do homem à vida no Estado passava pelo compromisso com o trabalho e com o país, notando-se que o *nacionalismo* foi uma das

⁴ A década de 1920 foi aquela de exposição das alternativas de reformulação do quadro social e educacional do país. A educação foi um dos campos no qual a ciência moderna teve maior acolhida como justificativa de propostas de reformas (Bomeny, 2003).

categorias mais marcantes na ideologia do Estado Novo brasileiro. O papel do Estado naquela conjuntura era de, por meio da educação, transformar o homem no Estado em homem para o Estado (Prado, 1995).

O Estado Novo defendeu a necessidade de ampliação do território nacional, com a delimitação de suas fronteiras e, naquele contexto, o “sertanejo” foi invocado pela Interventoria como fundamental para projeto político estadonovista. Além disso, afirmando-se que agricultura em Pernambuco estava em uma situação lastimável, o incentivo à fixação do homem rural no campo foi considerado essencial para a transformação econômica do estado, derivando daí a perspectiva ruralista, para a educação na zona rural.

A “criação” do Trabalhador

Ângela de Castro Gomes (2005) ao analisar o processo de formação e emergência da classe trabalhadora como um sujeito político (material e simbolicamente), evidenciou o que nomeou de a “invenção do trabalhismo” brasileiro. Segundo sua perspectiva, o período foi marcado por uma ideologia política estruturada em sólidos apoios nas políticas públicas desenvolvidas por vários ministérios de Vargas. Saúde, educação, alimentação e o lazer das classes trabalhadoras foram alvos do mesmo conjunto de ações. No Brasil, foi no pós-30 e, especialmente no período do Estado Novo, que a classe trabalhadora tornou-se um ator relevante – e até mesmo central – no contexto político nacional, surgindo a “ideologia trabalhista”.

Entre as argumentações centrais da “invenção do trabalhismo” destacamos a “ideologia da outorga”. A relação entre Estado e classe trabalhadora pressupunha a troca de benefícios materiais por obediência política. O Estado, nos anos 1930 e 1940, teria produzido bens materiais, sobretudo com a legislação social e, em contrapartida, os trabalhadores teriam aceitado as leis trabalhistas em troca de obediência política e do controle estatal. Não havia mera submissão e/ou perda da “identidade” dos sujeitos trabalhadores. Houve um pacto orientado por uma lógica que combinava ganhos materiais com ganhos simbólicos da reciprocidade, sendo que a reciprocidade funcionava como instrumento integrador de todo o conjunto (Gomes, 2005).

Com base na formulação de uma legislação social e trabalhista, fundamentada na “ideologia da outorga” e na valorização do trabalhador como sujeito político socialmente necessário, elevando-o à condição de cidadão, o Estado, para Jorge Ferreira (2011), teceu sua autoimagem induzindo os trabalhadores a identificarem-no como guardiões de seus interesses materiais e simbólicos.

O regime varguista, após 1937, implementou uma política sistemática e coordenada de propaganda à produção e difusão, por toda a sociedade, de sua concepção de mundo, de sua doutrina, de sua verdade. Para os trabalhadores em particular, o Estado, tornou-se produtor de bens materiais e simbólicos, a fim de obter deles sua aceitação e consentimento ao regime político. O governo patrocinou políticas públicas direcionadas para os operários, instituindo novas relações entre Estado e classe trabalhadora.

O Estado Novo, com base na Carta Constitucional – a qual legalizou um aparato de medidas destinadas a estreitar o espaço das liberdades políticas, a controlar os movimentos dos trabalhadores, a disciplinar a mão-de-obra e a industrializar o país –, fincou sua legitimidade na defesa do desenvolvimento econômico, da integração territorial, política e social, da criação dos direitos sociais, da construção do progresso dentro da ordem (Capelato, 1998).

O governo Vargas contou com o apoio das Forças Armadas, da Igreja, da intelectualidade, dos setores populares e do empresariado, com os quais manteve negociações ao longo do período. Nas políticas educacionais do Estado Novo estiveram presentes, não apenas as demandas do Estado, mas também de todos os setores que, com ele, negociaram.

Tal projeto caracterizou-se como programa de disciplinarização das populações para implementação de hábitos de trabalho e do cultivo da operosidade como valor cívico. Foi basilar garantir a unidade política do país através da valorização do nacionalismo, por meio da educação das crianças: caberia à escola homogeneizar os brasileiros.

Como nos lembra Freitas e Biccas (2009, p. 127), naquele período “o Brasil oficializou a existência de uma modalidade de educação para os alunos pobres: a educação profissional”. Desta forma, constituiu-se um sistema pedagógico completo, tendo “o trabalho” como ideal educativo.

As atividades do Ministério da Educação para execução destes princípios se desdobraram em grandes planos, os quais foram percebidos como intimamente interligados, indo da universidade até o ensino industrial e agrícola para os trabalhadores urbanos e rurais, passando por sua espinha dorsal, o ensino secundário. Em um nível mais amplo, indo além das escolas e universidades, atuando sobre a cultura e a sociedade, criando as normas e instituições que mobilizassem os jovens, definissem o papel e o lugar das mulheres na sociedade e incluíssem os imigrantes estrangeiros no grande projeto de construção nacional (Schwartzman, Bomeny, & Costa, 1984).

Segundo Bomeny (1999), as ações pedagógicas do Ministério da Educação e Saúde objetivaram a construção da nacionalidade pretendida pelo Estado Novo para o Brasil.

O regime teve como foco conformar “mentalidades” e criar o sentimento de “brasilidade”, fortalecendo a “identidade” do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva para o trabalhador brasileiro.

O homem idealizado pelos grupos hegemônicos, o qual deveria ser constituído com auxílio da escola, era de um homem disciplinado, dedicado e leal ao Estado, protegendo-o e defendendo o regime. Segundo a documentação estudada foi criado, em Pernambuco, um ambiente escolar para colocar as crianças em contato com “as realidades” das profissões, com ênfase na agricultura e na construção civil. Por meio da prática, apresentaram-se aos alunos técnicas desses campos profissionais.

Ruralismo pedagógico na Interventoria de Agamenon Magalhães

Conforme Albuquerque Júnior (2001), a região nordeste do Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, começou a ser construída tanto como uma realidade geográfica, quanto como uma experiência sentimental. Neste processo atuaram as famílias tradicionais “nordes-tinas” (expressão criada neste processo) e seus descendentes, os quais sofreram inúmeras perdas políticas e materiais desde os fins do século XIX. Também atuaram milhares de homens pobres, muitos camponeses, obrigados a imigrarem em direção ao Sudeste (“inventado” nesta mesma época), notadamente, São Paulo e Rio de Janeiro, em busca de empregos, de oportunidades de vida, sobretudo, no parque industrial que, a partir da Primeira Guerra, se desenvolveu aceleradamente.

Aqueles camponeses deixaram um espaço em crise econômica, cujas atividades tradicionais não acompanharam o ritmo de desenvolvimento de produções concorrentes, tanto do exterior, quanto de outras regiões do país. Deixaram uma região com graves problemas climáticos, mantenedor de relações sociais e de poder impeditivas das suas possibilidades de ascensão social ou melhoria das suas condições materiais de vida e trabalho (Albuquerque Jr., 2001).

Diante da diminuição do fluxo imigratório europeu na década de 1920, o homem do campo foi transformado em força produtiva. No discurso nacionalista emergiu “a figura do caboclo, sertanejo, jeca-tatu, caiçara, caipira, variantes da imagem do elemento rural. Tal elemento, até então depreciado, passou a ser visto como cerne e vigor da raça” (Albuquerque Jr., 2001, p. 217). O sertanejo corresponde ao homem rural nordestino.

Noutra direção idealizou-se o campo/natureza como “um paraíso” de “pureza e harmonia”, em contraposição ao “inferno urbano”. No Brasil, o campo se opunha ao litoral, considerado o lugar da exploração capitalista estrangeira e de seus aliados

nacionais, as oligarquias agrárias, as quais, desde o início da colonização, exploraram as riquezas da terra brasileira, impedindo sua prosperidade.

O nacionalismo estadonovista enfatizava as características da “comunidade” brasileira forjadas num tempo de longa duração. A história subordinava-se à índole original do povo/nação e, nessa perspectiva, o passado estava contido no presente visto como desdobramento de uma vocação, sempre em voga, porque constitutiva do caráter nacional (Capelato, 1998).

A questão colocada nesse período referia-se à ideia de nação incompleta. A completude da nação brasileira dependia de vários fatores: caldeamento étnico, integração territorial, centralização do poder político, reconhecimento da autoridade estatal em todos os cantos do país, comunhão cultural e religiosa do povo.

Os intelectuais envolvidos com o novo regime se propunham a “completar a nacionalidade” e “forjar a identidade nacional coletiva”. E embora houvesse, desde as primeiras décadas do século XX, uma preocupação de intelectuais ligados à educação com a escolarização da zona rural, foi a partir da década de 1930 que esta se disseminou entre os setores governamentais, tendo em vista fixar o homem no campo. Conforme explicou Bezerra Neto, “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (Bezerra Neto, 2003, p. 11).

No projeto político de Ditadura Vargas, a educação rural ocupou lugar estratégico para a esperada modernização da sociedade brasileira. Naquele contexto, as questões educacionais entrelaçaram-se com as de cunho econômico, podendo resumir esse debate à defesa de uma escola adaptada à zona rural.

A crítica dos ruralistas pedagógicos girava em torno de três elementos: o professor, o método de ensino e o currículo. Segundo os ruralistas, os professores deveriam ministrar conteúdos que possibilitassem a melhoria de vida dos camponeses, além de barrarem o êxodo rural. O discurso ruralista relacionava a educação com preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e possuía papel de destaque nas pretensões do Estado Novo (Prado, 1995).

Para a professora Maria do Carmo – então Diretora do Departamento de Educação –, em Pernambuco, a questão da fixação do homem rural no campo era objeto de preocupação do Interventor e recebia atenção especial. Com o objetivo de fixá-lo ao seu *habitat*, havia sido iniciado, pelo Interventor, o movimento ruralista do ensino que “tudo promete de animador, de positivo, de integral” (Ribeiro, 1942, pp. 49-58).

O artigo da Diretora destacou que o ensino rural no estado estaria terminado em alguns anos. Ao final daquele ciclo, a zona rural pernambucana possuiria uma educação perfeitamente ajustada a seu meio, solucionando um problema que era percebido não apenas em Pernambuco, mas em todo o país. Defendeu que a escola rural deveria ser diferente da escola urbana, sendo ministrados conhecimentos diferentes, visto que as suas demandas eram diferentes. Argumentou que fornecer os mesmos conhecimentos às pessoas de ambos os meios, era insistir num erro antigo que havia prejudicado substancialmente a economia nacional (Ribeiro, 1942).

O propósito defendido pelo Estado Novo e por Agamenon, desde sua formação, não era apenas fixar o homem no campo, mas também “colonizar” as regiões interioranas do Brasil. A preocupação com interior do Brasil apresentava um duplo caráter: de um lado era econômica e possuía como objetivo a expansão de mercados e a criação destes em áreas de penetração para o capitalismo. Por outro lado, visava a ocupação do solo brasileiro e a manutenção de suas fronteiras.

Como elemento coordenador das atividades ruralistas em Pernambuco, foram fundados Clubes Agrícolas Escolares e a diretora explicou, em um de seus artigos diários, que “os Clubes Agrícolas Escolares, poderão operar profundas modificações nas nossas condutas, reconciliando a sociedade com a terra, as plantas e os animais” (Ribeiro, 1942, p. 51).

Todos os Clubes possuíam renda decorrente da venda de produtos da horta, do jardim, do aviário, da colheita, etc. Entretanto, os clubes não tinham a finalidade de adquirir renda. Segundo os preceitos defendidos pela Interventoria, aquelas ações buscavam educar economicamente as crianças e facilitar a aquisição de materiais próprios do trabalho e ao aprendizado.

Os Clubes tinham a finalidade de despertar nas crianças, através do incentivo a cultura da terra, o gosto pela agricultura, o amor à vida do campo, aproveitando as tendências naturais e vocacionais dos alunos. Eles promoveriam concursos, exposições com os produtos da sua atividade agrícola e semanas ruralistas. Além disso, seriam orientados por uma professora da escola na qual estivessem instalados, considerando-se esse serviço motivo de merecimento para promoção para esta. Deveriam ainda, organizar as festividades do Dia do Milho, Dia da Árvore, o Dia da Colheita, o Dia da Saúva, semanas de combates às pragas e campanhas em prol das plantas produtivas do Brasil.

No intuito de fiscalizar e orientar os trabalhos dos Clubes Agrícolas Escolares foram criadas as “Missões Ruralistas Escolares”, no interior do Estado. Pretendia-se,

com essas missões, “fazer uma revolução e criar uma mística, o que vale dizer: (...) fazer uma revolução permanente” (Realizações do Estado Novo em Pernambuco, 1942, s.p.).

As “Missões Ruralistas” deveriam promover a aproximação entre o mundo urbano e rural, levando ao interior as inovações pedagógicas introduzidas nas escolas da capital. Elas foram iniciadas em 1941, a partir de determinações do Secretário do Interior. Entre 1941 e 1944 foram realizadas doze missões em Palmares, Jaboatão, Garanhuns, Limoeiro, Amaragi, Vitória do Santo Antão, Quipapá, Triunfo, Bezerros, Floresta, Goiana e Bom Conselho (Departamento de Imprensa e Propaganda, 1944).

Nas comitivas das Missões Ruralistas estavam presentes o Secretário do Interior, a Diretora do Departamento de Educação, o Assistente Eclesiástico, o Diretor Geral de Educação Física, o Diretor da Escola Técnica Profissional Masculina, a Orientadora Didática do Ensino Religioso, a Fiscal Geral das Cooperativas Escolares, o Chefe do Escoteirismo, a Diretora da Federação dos Clubes Agrícolas Escolares, além de professoras de agricultura, pequenas indústrias, orientação e pré-orientação profissional e educação física. A comitiva era composta também por alguns escoteiros da capital. E, como membros de honra, participavam o prefeito da cidade e delegado de ensino (Departamento de Imprensa e Propaganda, 1944).

O programa das “Missões Ruralistas” era constituído por: reuniões com o professorado, aulas de orientação ruralista para as professoras; aulas práticas de avicultura, jardinagem, apicultura horticultura, pré-orientação profissional, pequenas indústrias e “indústrias rurais” para os alunos das escolas estaduais, municipais e particulares; fundação de clubes agrícolas, bibliotecas, museus, jornais e cooperativas escolares; círculos de pais e mestres; excursões; exposições agrícolas; cinema educativo; plantio de árvores comemorativas; visitas aos estabelecimentos de ensino; demonstrações de educação física escolar; inauguração de prédios e instalações agrícolas escolares (Departamento de Imprensa e Propaganda, 1944).

No Brasil a expansão do ensino primário rural se sobrepôs ao combate ao analfabetismo dos anos 1920. Visou, sobretudo, a fixação do homem rural no campo, tornando a escola primária o *locus* de difusão do conhecimento, com o intuito de levar a modernização à zona rural a partir das novas técnicas agrícolas e de educação sanitária – noções de higiene e combate de doenças. Associado ao projeto da Ditadura Vargas de modernização da sociedade brasileira, a educação rural foi vista como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica. O cerne da questão era a criação de uma escola destinada à zona rural, adaptada ao homem e ao

meio no qual estava sendo inserida, para resolver a escassez de mão-de-obra no campo e o inchaço das cidades.

O Recife viveu significativo aumento populacional na década de 1930, passando a população de 446.178 (incluindo Fernando de Noronha), em 1931-32, a 550.389 habitantes, em 1939. Nas primeiras décadas do século XX, os habitantes dos sertões procuravam o Recife numa tentativa de melhorar suas condições de vida.

Segundo Gominho (1998) as ações de Agamenon Magalhães, urbanismo e ruralismo, eram faces de uma mesma moeda. Em sua perspectiva, o Recife só se tornaria uma moderna cidade a partir do momento em que os problemas rurais fossem solucionados, em especial a questão da fixação do homem a terra. Nesse intuito, orientações específicas foram dirigidas aos prefeitos do interior. “A política do conforto, higiene, educação, alimentação e trabalho não deveria se limitar à capital. Por sua vez a capital deveria expressar a prosperidade do estado” (Gominho, 1998, p. 115).

Educar para e por meio do trabalho

A ditadura Vargas elegeu a modernização com um de seus motes fundamentais e para isso considerou imprescindível preparar o “povo para o trabalho”, visto que, pela primeira vez no país, a mão-de-obra livre foi composta, majoritariamente, por brasileiros. A lei dos 2/3, de 1931, obrigava o emprego de trabalhadores nacionais nesta proporção, marcou esse discurso. Na Constituição de 1934, instituiu-se um regime de cotas imigratórias refletindo uma orientação em defesa dos interesses da nacionalidade.

Segundo a Interventoria, a formação dos novos sujeitos esperados era entendida como condição de sobrevivência de Pernambuco e estava diretamente relacionada a uma ideologia de valorização do trabalho e do trabalhador, da disciplina, de dedicação e lealdade ao Estado. Constituiu-se uma cultura pedagógica baseada nesta ideologia e numa determinada visão “científica” e racional para o controle das práticas sociais, dentro da qual o ensino profissionalizante foi eleito como uma prática privilegiada da orientação das ações educativas no Estado.

Analisando a documentação referente à formação do “operário”, produzida pela Interventoria, identificamos uma repetição de temas relacionados à educação para o trabalho, à educação por meio do trabalho. As orientações seguiam uma mesma lógica argumentativa: valorizar o trabalho simples e apresentar os operários como membros formadores do novo país que se pretendia erguer.

A Interventoria de Agamenon Magalhães encarou como prioridades do seu governo, o saneamento, a modernização e o ordenamento social. Para isso, no litoral, agreste e

sertão, criou os centros educativos operários, o combate aos mocambos e a política agrícola. Essas três ações foram encaradas como atividades afins, uma vez que, para aquele governante, os fluxos migratórios do interior eram uma das principais causas para o crescimento desordenado da cidade, marcada pela presença dos mocambos, os quais, por sua vez, ocasionariam prejuízos (dada sua insalubridade) ao universo do trabalho. As ações do governo contra estas questões foram sempre tomadas em conjunto.

Compartilhamos das concepções de Ginzburg (1989): o observador usa indícios, em busca de vestígios e sinais, para a descoberta do universal no particular. Assim, procuram-se as “poucas coisas que indiciam muitas outras”: indícios ou espias de desvios e dissonâncias daquilo que, à primeira vista, seria caracterizado pela uniformidade e invariabilidade ao longo de um período histórico. Procuramos perceber como as práticas educativas concebidas em Pernambuco durante a Interventoria dialogavam com as realizadas em âmbito nacional. Partimos do pressuposto que ações realizadas em Pernambuco não eram exclusivas da política-pedagógica da Interventoria, mesmo que ela tentasse, de algum modo apresentá-las como tal.

Concordamos com Padovan (2012) ao afirmar que uma nova proposta surgiu com o Golpe de 1930, lutando nos anos subsequentes para consolidar-se na figura do Estado Novo, e, com ela, toda uma política voltada para o benefício de uma elite com outras expectativas. Ordenação, modernização e industrialização tornaram-se palavras de ordem, e a criação de toda uma mentalidade voltada para seu suporte, previa muito mais do que uma simples imposição política ou econômica. A historiografia brasileira sobre o Estado Novo evidenciou a capacidade repressiva e persuasiva do projeto político estatal e a sofisticação das ideias formais e eruditas elaboradas pelas elites intelectuais, as quais legitimaram o poder na época de Vargas. Contudo, consideramos, assim como Ferreira (2011), que as ideologias dominantes naqueles anos, por mais persuasivas tenham sido, não poderiam ter eliminado completamente as ideias, crenças, valores e tradições anteriormente presentes nas culturas populares. A partir de um leque de alternativas disponíveis, os trabalhadores escolheram estratégias, manifestaram atitudes, comportamentos e construíram sua identidade política.

Foi basilar para o Estado, a criação de mecanismos para a produção e difusão, por toda a sociedade, de sua concepção de mundo, de sua doutrina, de sua verdade. Para os trabalhadores em particular, o Estado, nos anos 1930 e 1940, tornou-se produtor de bens materiais e simbólicos, a fim de obter deles sua aceitação e consentimento ao regime político. O governo patrocinou políticas públicas voltadas exclusivamente para os trabalhadores, instituindo novas relações entre Estado e classe trabalhadora.

Através da leitura dos relatórios identificamos que a concepção de mundo defendido pelo governo de Agamenon Magalhães, no período estudado, defendia o ensino profissional em Pernambuco, o qual foi dividido em: Ensino Industrial, Ensino Rural e o Ensino Doméstico. Cada uma dessas modalidades visava formar o “novo brasileiro”, um novo trabalhador, segundo os objetivos nacionalistas do Estado Novo.

A partir das orientações, o ensino rural, no Recife, era feito na escola modelo Alberto Torres com aprendizado de trabalhos manuais, jardinagem, etc. Nas Escolas Reunidas de Beberibe e nos grupos escolares da capital, naqueles que possuísem áreas suficientes, praticava-se a horticultura, jardinagem e agricultura rudimentar. Em todas as escolas primárias, ao seguir os novos programas, as crianças recebiam aulas de agricultura, criação de animais, pequenas indústrias e trabalhos manuais.

Analete Regina Schelbauer (2014), ao estudar a institucionalização das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960), estado que até metade do século XX possuía grande parte de sua população residente na zona rural, constatou alguns modelos de escolas primárias no meio rural paranaense. O grupo escolar rural foi um dos modelos de escola primária responsável por escolarizar a população que residia nessas áreas do Estado. Esse tipo de instituição foi construído com recursos do governo federal e obedeceram a um padrão de edificação: em alvenaria, entre duas a oito salas de aula, com ou sem residência para professor.

Esse modelo de organização escolar sofreu influências do princípio da divisão do trabalho, presente na revolução industrial. Suas estruturas e modalidades organizativas intencionaram disciplinar valores e normas de comportamentos, com a estatização do ensino, com a evolução de formas de organização do trabalho, o desenvolvimento de uma administração escolar burocratizada, a afirmação da escola como organismo social, a definição das estruturas de poder no seu interior e com a evolução do currículo. As escolas graduadas foram organizadas no sentido de formar crianças não só com os conhecimentos morais e científicos necessários, mas também com hábitos e valores pertinentes ao mundo do trabalho (Sá, 2008). O modelo da escola graduada se expandiu no Brasil e pressupomos que também tenha ocorrido o mesmo em outros estados, e em Pernambuco. Tais escolas representaram uma economia aos cofres públicos, não exigindo a existência de uma pessoa específica para assumir a função de diretor, com uma gratificação fixa; necessitavam de um número menor de alunos para serem instaladas; exigiam prédios escolares bem simples. Estas características, econômicas, possibilitaram sua instalação em qualquer localidade, permitindo rapidamente a sua expansão.

Em 1922, haviam sido implantadas em todo o Brasil 165 Escolas Reunidas, distribuídas em poucos estados. Os dados que dispomos informam São Paulo, com 139 unidades; seguido pelo Paraná, com 12 unidades; Santa Catarina, com 6 unidades; Pernambuco, com 4 unidades, Paraíba, com 3 unidades, e Pará, com 1 unidade (Santos, 2012).

No interior de Pernambuco, o ensino rural se fez a partir dos Aprendizados Agrícolas de Santa Rosa e São Bento, subordinados a Secretaria de Agricultura; nos Institutos Profissionais de Garanhuns e Pacas (que, além do ensino industrial, promoviam também o agrícola) e; sob a orientação e fiscalização do Departamento de Educação, nos seguintes colégios, de acordo com os dados de 1940: Colégio Regina Celi, em Limoeiro; Nossa Senhora das Graças, em Vitória de Santo Antão; Sagrado Coração, em Caruaru; Santa Cristina, em Nazaré da Mata; Nossa Senhora de Lourdes, em Palmares; Nossa Senhora Auxiliadora, em Petrolina; Colégio Santa Maria, em Timbaúba. Observemos que todas estas instituições eram católicas e que havia uma forte ligação entre o Interventor e a Igreja Católica.

A Igreja, mesmo ao reagir à sua utilização como instrumento de mobilização política para fins pessoais, assumiu sua parcela de responsabilidade na formação moral dos cidadãos e na defesa dos valores do autoritarismo, em troca do apoio governamental para suas obras e instituições e de uma ação repressiva contra aqueles que se apresentavam como um possível obstáculo à sua ação. Estado e Igreja uniram-se no sentido de defender a “Família” e o “Lar proletário” dos elementos de dissolução como o divórcio e o ateísmo. O projeto político-pedagógico assumido pela Interventoria de Agamenon Magalhães identificava-se com o paradigma pedagógico sustentado pela Igreja Católica no Brasil. Uma das estratégias de legitimação daquele governo recorreu à criação de um pacto entre a Igreja Católica e o Estado, configurado pelo uso da educação como arma ideológica, difundindo um saber que representava a erradicação das ideologias indesejáveis (Almeida, 2001; Gominho, 1998).

Além da organização dos programas para as escolas rurais primárias, o governo, através dos decretos nº 507 e 571, de julho e dezembro de 1940, fixou as normas e o regulamento disciplinar do Curso Normal Rural. Não se poderia correr o risco de docentes, no interior, ensinarem conteúdos desnecessários para os estudantes. Esses deveriam ser instruídos de modo que não desejassem sair de sua localidade, bem como seus aprendizados deviam possibilitar-lhes maior desenvoltura nas atividades no campo (Departamento de Imprensa e Propaganda, 1944).

Ao seguir as diretrizes defendidas pelo governo federal, o governo em Pernambuco destacou que não poderia “ficar indiferente à parte fundamental da

renovação educativa. Era mister preparar Escolas Normais Rurais” (Departamento de Imprensa e Propaganda, 1944, p. 1). Dito isto, citou a existência, em 1944, de 12 Escolas Normais Rurais, localizadas nos municípios de: Triunfo, Gravatá, Pesqueira, Vitória de Santo Antão, Timbaúba, Bom Conselho, Caruaru, Nazaré da Mata, Petrolina, Goiânia, Limoeiro e Palmares. O Curso Normal Rural foi criado pela Interventoria, em Pernambuco, com a finalidade de formar educadores especializados para o magistério rural primário. Ele era constituído por um Curso Secundário, com duração de 3 anos e um Curso Pedagógico Rural, com 2 anos de duração. De acordo com o relatório, até o ano de 1944 haviam sido diplomadas, nas Escolas Normais Rurais, mais de 460 alunas.

Partimos do pressuposto que Agamenon Magalhães e sua *intelligentsia* eram frutos da Primeira República, quiçá do Império. Tal proposição considera que apesar dos forjadores da política educacional estadonovista, em Pernambuco, enunciarem suas práticas como “novas”, podemos afirmar que não eram tão novas assim. A própria concepção do ensino primário rural para o desenvolvimento do campo e sua integração a vida econômica do estado; o ensino profissional e formação das Escolas Normais sob princípios “modernos”, estas demandas já tinham emergido no século anterior (Nagle, 1976).

A grande novidade desse período foi que o governo nacional tomou para si a responsabilidade de sistematizar as práticas educativas primárias em todo território nacional. O Estado Novo incorporou as propostas de seus intelectuais na formação de seu próprio programa. A cultura política brasileira buscou, em vários momentos, construir o consenso entre as partes e nesse contexto, os professores e agentes governamentais foram também alçados à categoria de agentes. A documentação estudada enfatizou uma homogeneização das práticas exercidas.

A política de integração do interior foi entendida como a possibilidade não só de superação do atraso, mas de transformação do Brasil numa grande potência do continente. Não consideramos que o Estado Novo fosse onipotente ou onisciente, por isso discutimos os registros deixados por seus dirigentes como exemplos de suas intenções, idealizadas por seus forjadores. Sabemos que uma legislação não representa o acontecimento em si, mas uma intenção do legislador. Concordamos com Capelato (1999, p. 199), quando afirmou que o Estado Novo não vivenciou, de fato, “a imagem da sociedade una, homogênea e harmônica veiculada” por sua propaganda política.

A partir do discurso de civilização e modernidade argumentava-se que era necessário identificar os problemas dos interiores do Brasil e atuar para melhorá-los e, mesmo, suprimi-los. Todos os contextos nordestinos deveriam ser identificados, pois,

apenas a partir daquele levantamento, poderiam ser realizadas as políticas públicas. Aquele diagnóstico possibilitaria uma maior eficiência do Estado.

Considerações Finais

A chamada Era Vargas caracterizou-se pela introdução de uma política de massas a qual resultou na configuração de uma nova cultura política. A crise do liberalismo no final da Primeira Guerra fez rever, em vários países, o papel do Estado na sua relação com a sociedade e provocou a busca de soluções alternativas para a questão social. No Brasil, a resposta aos problemas da época se deu a partir da configuração de um Estado intervencionista, tendo à frente um “líder carismático”, que se dirigiu às massas e introduziu uma política social com vistas a evitar as “revoluções populares”.

Agamenon Magalhães, procurou mostrar que o Estado de Pernambuco seguiu todas as orientações propostas pelo regime varguista, tentando apresentar Pernambuco como um ícone do Estado Novo, o estado da federação que melhor seguia as recomendações de Getúlio Vargas. Compreendemos que esta tática não foi privilégio da Interventoria em Pernambuco, ao estudarmos as práticas realizadas nas outras Interventorias no país, percebemos que todos os interventores procuravam se mostrar como uns fiéis seguidores de Vargas e que em seus estados estavam sendo realizadas todas as mudanças advindas com o Estado Novo.

O Estado Novo em Pernambuco, do mesmo modo que em âmbito nacional, concebeu um projeto político-pedagógico, o qual objetivou uma educação voltada para o trabalho, um sistema educacional correspondente à divisão econômico-social do trabalho. Caberia à educação desenvolver habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Ela deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação. Esperava-se que ela desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na constituição do próprio Estado nacional. O principal interesse declarado pelo regime e pela Interventoria foi a necessidade da unificação do país, suprimindo os regionalismos.

Concordamos com o entendimento de Souza Neto (2005, p. 368), de que “a crença no povo como tábula rasa, como tela em branco”, na qual a Interventoria imprimiria sua marca, é fundamental para compreendermos a lógica de propaganda deste regime político. Isso também é crucial para entendermos os múltiplos instrumentos, dentre os quais a educação, utilizados por esse governo na busca de legitimação e criação de consenso em torno de suas práticas políticas.

Naquele período, boa parte das crianças pobres somente teriam acesso à educação escolarizada, na modalidade do ensino primário e era objetivo do governo formar aqueles “pequenos” segundo os interesses do Estado. O interesse pelo ensino rural partia de duas finalidades: a fixação do homem na zona rural e, conseqüentemente a ampliação das fronteiras nacionais; e a otimização da produção agrícola a partir do ensino de técnicas mais produtivas e eficientes no campo. No Estado Novo, a questão da expansão e da unidade territorial teve um sentido diferente em relação ao passado, tratou-se de uma política de povoamento e colonização de terras distantes, sobretudo, para solucionar um problema de mão-de-obra e à nacionalização do trabalho. O interior também foi representado como o lugar da “pureza”, pois não teria sido “contaminado” pelos males da civilização moderna.

Agamenon defendia que apenas através de melhorias no meio rural, proporcionadas pela comunicação, proteção social, educação e higiene, o governo poderia fomentar melhores possibilidades de trabalho e produção. Consideramos que ele, enquanto Interventor Federal, teve como um de seus princípios formadores a constituição de uma educação direcionada ao homem sertanejo e para isso empenhou-se em propagar o ruralismo pedagógico.

O ruralismo pedagógico em Pernambuco, no período estudado, teve dois elementos fundamentais: os Clubes Agrícolas Escolares e as Missões Ruralistas. O primeiro teve como finalidade despertar nos alunos, através do incentivo a cultura da terra, o gosto pela agricultura. Outro mote do ensino rural em Pernambuco foi a criação do Curso Normal Rural. Os professores seriam os incumbidos de passar aos seus alunos os aprendizados esperados e fazê-los perceber sua importância na construção do “novo” Estado. A escola rural ora foi concebida, no período, para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem no campo e sendo apresentada como elemento de estabilidade e de segurança nacional.

Os estudos sobre o Estado Novo e sobre a Interventoria de Agamenon seguem com lacunas referentes às resistências e suas estratégias, uma vez que a censura nesse período ditatorial eliminou até mesmo o registro dessas lutas de oposição. Mas, como ensinou Albuquerque Jr. (2007), o resultado do trabalho do historiador muito se parece com a tessitura das rendas: há poucos espaços cheios e uma imensidão de buracos, os quais não impedem sua beleza.

Referências

- Albuquerque Júnior, D. M. (2001). *A invenção do Nordeste e outras artes* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque Júnior, D. M. (2003). Nordestino, uma invenção do falo, uma história do gênero masculino (Nordeste 1920 1940). *Revista Estudos Feministas*, 11(02), 664-667.
- Albuquerque Júnior, D. M. (2007). *História: a arte de inventar o passado*. São Paulo: EDUSC.
- Almeida, M. G. A. A. (2001). *A Construção da Verdade Autoritária*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Aróstegui, J. (2006). *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: EDUSC.
- Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Texto recuperado de <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil.pdf/view>
- Bomeny, H. M. B. (1999). Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In D. Pandolfi (Org.), *Repensando o Estado Novo* (pp. 137-166). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Bomeny, H. M. B. (2003). *Os intelectuais da educação* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Capelato, M. H. (1999). Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In D. Pandolfi (Org.), *Repensando o Estado Novo* (pp. 167-178). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Capelato, M. H. R. (1998). *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. São Paulo: Fapesp/Papirus.
- Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (1944). *O desenvolvimento educacional de Pernambuco sob a Administração do Interventor Agamenon Magalhães*. Recife: Imprensa Oficial.
- Departamento de Educação (1938). *Programas de Educação Primária*. Recife: Imprensa Oficial, APEJE.
- Departamento de Educação (1939). *Programas de Educação Primária*. Recife: Imprensa Oficial, APEJE, Recife-PE.
- Departamento de Educação (1945). *Programas de Educação Primária*. Recife: Imprensa Oficial, APEJE, Recife-PE.
- Ferreira, J. (2011). *Trabalhadores do Brasil: o imaginário popular (1930-1945)*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Freitas, M. C., & Biccias, M. S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. (1a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (2.^a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes, A. C. (2005). *A invenção do trabalhismo* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Gominho, Z. O. (1998). *Veneza Americana X Mucambópolis – o Estado Novo na cidade do Recife (décadas de 30 e 40)*. Recife: CEPE.
- Magalhães, A. (1939). Interventor Federal. *RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República. Estados Unidos do Brasil*. Pernambuco: Imprensa Oficial, APEJE, Recife-PE.
- Magalhães, A. (1940). Interventor Federal. *RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República. Estados Unidos do Brasil*. Pernambuco: Imprensa Oficial, APEJE, Recife-PE.
- Magalhães, A. (1985). *O Nordeste Brasileiro*. (3.^a ed., Coleção Nordeste em evidência). Recife: ASA.
- Nagle, J. (1976). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo; Rio de Janeiro: EPU; Fundação Nacional de Material Escolar.

- Padovan, M. C. (2012). *As aparências enganam: os aspectos da construção da loucura feminina no Recife dos anos 1930-1945*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, não publicada).
- Pandolfi, D. C. (1984). *Pernambuco de Agamenon Magalhães: consolidação e crise de uma elite política*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.
- Prado, A. A. (1995). *Os conceitos de Homem e de Educação no período do Estado Novo (1937-1945)* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, não publicada).
- Ramos, A. C. P. A. (2014). *O homem "novo" para um novo Pernambuco: as práticas educacionais na construção do Estado Novo em Pernambuco (1937-1945)* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Texto recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12823>
- Realizações do Estado Novo em Pernambuco (1942)* Recife: Imprensa Oficial, APEJE, Recife-PE.
- Ribeiro, M. C. R. P. (1942). O ruralismo em Pernambuco. *Revista da Educação. Secretariado Interior*, 03(1º semestre), 49-58.
- Santos, E. C. R. (2012). *Escolas reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso). Texto recuperado de <http://ri.ufmt.br/handle/1/928>
- Sá, E. F. (2008, novembro). Grupos Escolares e Escolas Reunidas: a implantação e expansão da escola graduada em Mata Grosso: O ensino e a pesquisa em história da educação. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, Aracaju, SE, Brasil. Texto recuperado de <http://http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>
- Schelbauer, A. R. (2014). Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). *História da Educação*, 18(43), 71-91. Texto recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/39687>
- Schwartzman, S., Bomeny, H. M. B., & Costa, V. M. R. (Org.). (1984). *Tempos de Capanema*. São Paulo; Rio de Janeiro: EDUSP; Paz e Terra.
- Souza Neto, J. M. G. (2005). *Sonhos de Nabucodonosor: aspectos da propaganda do Estado Novo pernambucano* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco). Texto recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7514>

14.

Educação e Trabalho no século XXI: Formação Profissional e Tecnológica no Brasil Frente aos Desafios do Precariado

Fernanda Ferreira Boschini¹

Sueli Soares dos Santos Batista²

Resumo

A precarização do trabalho esteve diretamente relacionada à informalidade até os anos de 1990. A partir dos anos 2000 percebe-se uma nova realidade, na qual o emprego, mesmo formal, é terceirizado e sub-remunerado. Por meio de revisão bibliográfica baseada nos estudos teóricos de Standing (2017), Braga (2017) e Antunes (2018), entende-se que o conjunto de trabalhadores expostos à estas condições precarizadas compõe a nova morfologia do trabalho no Brasil. É nesse cenário de reconfiguração das relações de trabalho que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se expandiram no Brasil, sobretudo na primeira década do século XXI. É necessário debater como a EPT se relaciona com essas experiências de precarização do trabalho. Quais seriam então as perspectivas para a EPT? Como a formação profissional se insere nesta dinâmica? O que o precariado nos coloca como desafio é o esvaziamento do sentido tradicional de profissão e do trabalho como direito.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica; Precariado.

Education and Work in the 21st Century: Professional and Technological Qualification in Brazil in the face of Precariat Challenge

Abstract

The precariousness of work was directly related to informality until the 1990s. From the 2000s onwards a new reality is perceived, in which even formal employment is outsourced and underpaid. Through a literature review based on the theoretical studies of Standing (2017), Braga (2017) and Antunes (2018), it is understood that the set of workers exposed to these precarious conditions make up the work morphology in Brazil. It is in this scenario of reconfiguration of labor relations that the Professional and Technological Education institutions expanded in Brazil, especially in the first decade of the 21st century. It is necessary to discuss how they relate to these precarious work experiences. What would then be the prospects for Professional and Technological Education? How does professional formation fit into this dynamic? What the precariat poses us as a challenge is the emptying of the traditional sense of profession and work as a right.

Keywords: Education and Work; Professional and Technological Education; Precariat.

¹ Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Instituto Federal de São Paulo. E-mail: fernandaboschini@ifsp.edu.br

² Pós Doutora em Educação. Centro Paula Souza. E-mail: suelissbatista@uol.com.br

Introdução

A precarização do trabalho esteve diretamente relacionada à informalidade até os anos de 1990, quando as políticas neoliberais ainda não haviam se consolidado por completo e os novos processos produtivos se encontravam em reorganização. Eram considerados precarizados aqueles trabalhadores que não possuíam vínculo trabalhista com nenhuma empresa. A partir dos anos 2000 percebe-se uma nova realidade, na qual o emprego, mesmo formal, é terceirizado e sub-remunerado. Trata-se de uma situação híbrida, porém nada accidental criada pela reprodução do capitalismo nos países semiperiféricos e periféricos.

A reorganização dos sistemas produtivos no Brasil ocorreu a partir dos anos de 1990 com o assentamento das políticas neoliberais no país e as privatizações das empresas estatais. Para retratar esta morfologia desenvolvida nos governos Collor - FHC - Lula, Ricardo Antunes (2018) em *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* explica a intensificação da força de trabalho com o tripé que sustentou a economia brasileira nas últimas três décadas: a indústria metalúrgica, a agroindústria de exportação e o setor de serviços de telemarketing. Essa intensificação significa maior intensidade e produtividade (extensão de jornadas e trabalho por produção), redução de piso salarial, rigoroso controle de tempo, metas inalcançáveis, lesões e acidentes de trabalho. Ainda que esta situação seja mais facilmente percebida nos trabalhos ligados ao setor de serviços, como os emblemáticos *Call Centers* quanto às mudanças no mundo do trabalho nos anos de 1990, ela atinge também os setores agrícolas e industriais.

O conjunto de trabalhadores expostos à estas condições precarizadas compõe a morfologia do trabalho no Brasil. Nas mesmas décadas em que se muito utilizou as expressões “fim do trabalho” ou “fim dos empregos”, Antunes (2018) desenha a criação deste novo proletariado de serviços.

No Brasil, até os primeiros quinze anos dos anos 2000, não era permitido terceirizar a atividade-fim. A terceirização no país permitiu a criação de um panorama de precarização do trabalho abordado por Antunes (2018). Para demonstrar a relação direta entre terceirização e precarização do trabalho, o autor traz dados de pesquisas realizadas em alguns setores da economia que utilizam a terceirização em grande proporção em seus quadros de funcionários, como o setor petroquímico, elétrico e da construção civil. Ao mesmo tempo em que se aumentam as contratações (por muitas vezes o número de contratados ultrapassa o número de efetivos dentro de uma mesma empresa), aumentam os adoecimentos, e os acidentes de trabalho são por muitas vezes fatais. Além do desestímulo causado pelos baixos salários e diminuição de benefícios, faltam também a estes

trabalhadores treinamento específico e qualificação profissional. Esta modalidade possui um baixo custo para o empregador, ainda que por muitas vezes tenha um alto custo para o trabalhador.

É nesse cenário de reconfiguração das relações de trabalho que as redes públicas de instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se expandem no Brasil, sobretudo na primeira década do século XXI. É necessário debater como a EPT se relaciona com essas experiências de precarização do trabalho.

Quais seriam então as perspectivas para a EPT? Como a formação profissional se insere nesta dinâmica? Defende-se a hipótese de que se torna necessária uma formação que possibilite o indivíduo lidar com todas estas condições pertencentes ao mundo do trabalho.

É necessário pensar como chegamos às atuais concepções e práticas de EPT, seja quanto à formação, quanto aos imperativos da preparação para o mundo do trabalho, ou quanto à especificidade da formação para esta modalidade de ensino, seja esta formação para alunos ou professores (Boschini, 2018).

O presente estudo visa, por meio de consistente revisão bibliográfica, não só diagnosticar essas condições objetivas de atuação e formação profissional mas lançar questões relevantes que possam encaminhar estudos e soluções possíveis na perspectiva de uma educação emancipadora e inclusiva.

1. O mundo do trabalho e o precariado

O novo complexo de reestruturação produtiva atingiu o mundo do trabalho, caracterizado pelo desenvolvimento do Toyotismo – um sistema baseado na flexibilização do contrato de trabalho e que se sustenta com base na lógica da descentralização produtiva e na introdução de novas tecnologias de produção. Este sistema caracteriza-se também, essencialmente, pela precariedade do emprego e do salário, e conseqüentemente, impulsionou o desemprego estrutural na indústria que se iniciou com a implementação deste sistema (Alves, 2002).

Muito se discute sobre globalização e suas conseqüências, principalmente sobre a qualificação profissional no sentido de se avançar quanto às concepções e práticas relacionadas à formação para o mundo do trabalho. Mesmo sendo um dos países que teria iniciado tardiamente seu processo de globalização, considera-se que o Brasil também sentiu os efeitos da revolução microeletrônica, causadora de uma revolução na transmissão dos conhecimentos, tornando o acesso global à informação e transformando significa-

tivamente os processos produtivos e os paradigmas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990.

Alves (2002) afirma que esta revolução nos processos produtivos no Brasil se deu a partir do Governo Collor, no início dos anos de 1990, quando a política neoliberal impulsionou e permitiu uma maior integração do país ao capitalismo mundial e à lógica do capital. Desenvolveu-se então, conseqüentemente, a fragmentação de classes e o desemprego estrutural. Para o autor, é a partir deste momento que inicia-se e amplia-se uma crise no país, dando início à consolidação de um novo e precário mundo do trabalho. Com a liberação comercial (abertura dos portos para a importação e exportação), foi necessário instaurar medidas para manter a acumulação capitalista no país, e isso incluiu a própria reestruturação produtiva. Priorizaram-se os investimentos externos, que conseqüentemente não trouxeram para o Brasil mais vagas de trabalho, entre outras especificidades. Para Standing (2017), a globalização e a flexibilização das relações trabalhistas fazem parte de um processo amplo de concorrência entre governos e entre corporações transnacionais.

Ruy Braga (2012), também analisando o cenário do mundo do trabalho brasileiro a partir do final dos anos de 1990, cita a configuração do país enquanto “empresa neoliberal brasileira”. Para ele, o advento do neoliberalismo no Brasil transformou as relações trabalhistas, assegurando uma correlação de forças acentuadamente favorável aos portadores do capital financeiro e impondo, ao mesmo tempo, a lógica da sua valorização aos mais diferentes setores da economia (Braga, 2012, p. 186).

Na Era Lula (2006-2014) mesmo sendo avaliada como uma época de progressiva inclusão social e formalização do trabalho, também apresenta as condições de trabalho se deteriorando ao longo dos anos, com o aumento da terceirização e da taxa de rotatividade e a flexibilização dos direitos, como a legalização dos serviços de pessoas jurídicas (pj's).

Esse é um movimento contraditório em que ocorre, aliada à inclusão de alguns segmentos, também o aumento da precarização do trabalho e a perda dos direitos sociais. Se há a feminização e a inserção de jovens e idosos isso não se dá sem que esses grupos se apresentem como vulneráveis social e produtivamente. Para Ruy Braga é possível identificar duas tendências contraditórias: por um lado houve o processo de precarização ocupacional perante o aumento da formalização do trabalho; por outro lado houve a ampliação da terceirização em todos os setores da vida econômica, provocando a precarização de contratos e salários. A esse processo que os autores aqui apresentados chamam de constituição de um precariado.

Para Guy Standing (2017) o precariado pode ser definido como a junção das palavras precário com proletariado. Não é simplesmente um outro proletariado. O precariado, diferentemente do proletariado, é uma classe que surgiu a partir destas novas reestruturações mundiais e engloba toda a classe que não possui estabilidade ou garantias trabalhistas. Geralmente são jovens, com contratos temporários ou terceirizados, inseridos em uma flexibilidade que os leva inevitavelmente à precarização (grandes jornadas, baixos salários). O autor afirma que a flexibilidade do vínculo empregatício e salarial afetou diretamente o trabalhador, que teve que se ajustar a estes novos processos. Para ele, a globalização fragmentou ainda mais as estruturas de classes.

Standing (2017) identifica grupos de classes existentes: a *elite*, constituída por poucos cidadãos globais extremamente ricos, capazes de influenciar até governos; os *assalariados*, que abaixo da *elite* ainda ocupam empregos estáveis em tempo integral, ganham bônus, férias remuneradas e benefícios da empresa, esperando passarem para o grupo acima; os *proficians*, pessoas que possuem habilidades profissionais a serem vendidas, recebem por isso altos rendimentos e trabalham por contrato, como consultores e trabalhadores autônomos; a *classe trabalhadora*, que agrupa os trabalhadores manuais, constituída em sua essência pelos trabalhadores industriais, regidos pelas leis de regulamentação trabalhistas. É uma classe, ainda em formação, que não podem contar com a segurança supostamente vinda do Estado estando à busca de algumas garantias no trabalho que estão associadas fundamentalmente a um processo de desregulamentação e subordinação. Desempregados, trabalhadores temporários, idosos, jovens e estagiários são potenciais componentes do precariado.

As mudanças tecnológicas determinam o modo como a sociedade se comporta e as classes precariadas não conseguem controlar a força destas mudanças devido, principalmente, a rapidez de informações que influi nos comportamentos em massa. Segundo Standing (2017) “ser precarizado é ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma experiência precariada, de viver no presente sem uma identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida”. Para o autor, o mundo digital proporciona a gratificação instantânea, desestimulando a memória coletiva. O precariado tem um fraco senso de “memória social”. Um trabalhador sem história não consegue se identificar como pertencente a nenhum grupo, incluindo o próprio status de “trabalhador”. A memória social surge do pertencimento a uma comunidade reproduzida ao longo de gerações (Standing, 2017).

Ainda que as definições do autor canadense Standing (2017) se mostrem como percepções que contextualizam o precariado global, principalmente relacionados à

precarização na Europa dos anos 2000, o precariado brasileiro possui algumas características específicas que acabam por definir esta nova morfologia do trabalho e uma reestruturação produtiva própria já que o que se poderia chamar no país de “Estado de bem estar social” não se conseguiu efetivar de maneira contundente.

Trazendo essa discussão para o contexto brasileiro, Braga (2017) analisa a era Lula 2006-2014 como uma época de intensa inclusão e formalização do trabalho, porém com as condições se deteriorando ao longo dos anos, com o aumento da terceirização e da taxa de rotatividade e a flexibilização dos direitos, como a legalização dos serviços de pessoas jurídicas (pj's). Foi uma tendência contraditória, pois aumentou a precarização do trabalho e perda dos direitos sociais. Braga ainda aponta para a feminização e a inserção de jovens e idosos, grupos ainda mais vulneráveis e precariados no mundo do trabalho.

2. Desafios para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Marcada por diferentes concepções e contradições, a EPT no Brasil é campo fértil para pesquisa na área da educação. Ao longo do século XX, o conceito de educação profissional mudou muito, não somente de acordo com as políticas e legislações educacionais implantadas no país, mas também nas transformações presentes nos processos produtivos na relação com o mundo do trabalho. A Educação Profissional passou a ser também “tecnológica”.

A expansão da EPT deu-se em meio a mudanças significativas no mundo trabalho. O papel do professor-artesão, do mestre de oficina, já se desfez por completo. Os conhecimentos específicos de uma profissão deixaram de ser suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção e nem mesmo para o exercício profissional (Ciavatta, 2017; Ramos, 2012). A racionalização do trabalho no começo do século XX legitimou a racionalização da formação profissional como dimensão afastada da cultura do trabalho (Bryan, 2008)

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) pode ser considerada um fator importante pois se constituiu no enfoque da política educacional a partir dos anos 2000 (Souza & Nascimento, 2013). Com a expansão da rede, veio também a expansão dos *campi* dos Institutos Federais, principalmente no estado de São Paulo, ampliando a necessidade de atender esta demanda crescente. Souza e Nascimento (2013), afirmam que a maioria dos professores contratados durante a expansão dos Institutos Federais não possuía um curso de formação na área da educação, o que significa comumente a ênfase numa formação técnica em detrimento de outras dimensões de uma formação integral.

Durante esse processo de expansão nota-se que alunos e professores da EPT enfrentam uma nova realidade do padrão de ensino. O processo de expansão da EPT não se deu apenas numericamente, na ampliação da oferta educativa, mas numa concepção de formação que também se ampliou à medida que o trabalho como princípio educativo e a proposta de ensino integrado trouxe questionamentos quanto ao meramente transmitir e instrumentalizar na profissão (Pacheco & Morigi, 2012).

Os alunos da EPT estão mais informados e exigentes sobre a atuação do professor como mediador desse conhecimento (Boschini, 2017). Quanto à formação docente, para atuar neste cenário, surgiu a necessidade da formação de um profissional diferenciado, que não apenas aja como um especialista em sua área, mas que ajude o aluno a se posicionar nesta nova realidade, articulado com o mundo do trabalho e também atuando como um sujeito crítico dentro da sociedade em que vive.

Para Escott e Moraes (2012), o cenário imposto pelas políticas educacionais em EPT ainda pode ser considerado muito novo e deve ser atentamente e criticamente analisado, mas certamente exigirá do docente desta modalidade de ensino uma postura que supere o modelo produtivo hegemônico vigente. Em uma perspectiva crítica, os conceitos de capitalismo, mercado e competências relacionam-se diretamente com as políticas públicas na área da EPT que foram implementadas durante todo o século XX, e nos fazem refletir sobre a sociedade que construímos e sobre aquela que desejamos construir. A qualificação profissional se insere nesta dinâmica e deve dialogar e propor alternativas aos desafios mais recentes colocados pelo mundo trabalho.

Entende-se que o trabalho deve ser objeto de estudo da EPT, que se constitui “no processo pelo qual os trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio do seu trabalho” (Ramos, 2013, p. 30). Ramos (2013, p. 29) considera que: “produzir conhecimento em educação implica buscar compreender a história da formação e da deformação dos trabalhadores”. Assim compreende que é fundamental aprender como as determinações dos processos de emancipação e de subordinação da classe trabalhadora se configuram nas relações sociais de produção, tendo o trabalho como a mediação fundamental em sua relação com a ciência e com a cultura. A “deformação” dos trabalhadores apresentada por Ramos (2013) nos remete à idéia de uma lógica desprovida de sentido que, de certa forma, inibe a relação do trabalho com a ciência, com a tecnologia e com a cultura, e por isso mesmo dissociando-o de um processo formativo emancipatório.

A categoria *trabalho*, quando relacionada à educação ganha contornos próprios. A problematização para dar clareza a esses contornos não é recente no Brasil, sendo referendada por autores que defendem o trabalho como princípio formativo, a educação

politécnica e o ensino integrado. Assim há um conhecimento acumulado em termos de história, sociologia e filosofia da educação no Brasil que busca relacionar trabalho e educação numa perspectiva de superação de uma formação para o trabalho somente como treinamento especializado de um ofício. O trabalho nesses estudos aparece como produção de cultura e produção do próprio homem em oposição ao trabalho alienado³. Essa é a perspectiva do trabalho no sentido ontológico (formativo), ou seja, o trabalho como importante para a formação do ser humano e para a maneira como ele vê o mundo e se constitui como espécie, enquanto se transforma ao se relacionar com a natureza (Batista & Freire, 2014). Essas concepções de trabalho e educação se opõem à compreensão da EPT e do trabalho como simples geradores e fomentadores de ocupações e de renda. Se o trabalho caracteriza a práxis humana, ele é princípio fundamental na sociedade. Pacheco e Morigi (2012) abordam o conceito de trabalho como fundamento constitutivo da vida dos seres humanos em relação aos outros, imprescindível ao homem desde sempre. Defende-se, neste sentido, a dimensão ontológica do trabalho não havendo separação total entre formação e trabalho.

Kuenzer (1991), também relaciona trabalho e formação profissional, ao comentar que a escola não deve ignorar as mudanças dos processos produtivos, “desde que o faça na perspectiva “[...] de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios de processo produtivo” (Kuenzer, 1991, p. 29).

Para Saviani (2007) e Ciavatta (2014), a relação entre trabalho e educação se dá num processo formativo em que se articulam as exigências da produção dos meios de vida, de conhecimento e de formas de sociabilidade. O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências não se podendo tratar dessa relação sem buscar compreender as condições de vida, de educação e de trabalho em uma sociedade desigual como a brasileira em que tecnologia, escolarização, arte, comunicação e cultura são produzidas e usufruídas de forma diferenciada pelas diferentes classes sociais. Trabalhar com formação para a EPT implica em conhecer o processo histórico de formação do trabalho e da classe trabalhadora e enxergar a potencialidade de uma transformação.

Ao problematizar a qualificação para o trabalho específica para o trabalhador contemporâneo na perspectiva dos autores aqui citados percebe-se, neste cenário, a necessidade da qualificação profissional permanente, mas atrelada a um processo efetivo

³O conceito de trabalho alienado costuma ser amplamente discutido por autores de base marxista utilizados nesta pesquisa como por exemplo Alves (2002) e Antunes (2018).

de redução das desigualdades e uma crítica constante perante o processo de precarização do trabalho e do trabalhador.

Problematizar a EPT é buscar a compreensão da realidade por meio dos elementos com os quais a sociedade se relaciona com o trabalho (e suas condições) e produz conhecimento sobre ele. Para compreender a qualificação profissional para a EPT, é extremamente necessário o entendimento do homem contemporâneo e como este se relaciona com o mundo do trabalho.

É evidente que o que se considera nos limites deste estudo como precariado coloca para os estudiosos da EPT, bem como para seus planejadores, gestores e educadores o desafio de pensar quais são os limites e possibilidades de abordagens críticas que apostam no trabalho como princípio educativo num contexto de fim dos empregos e do esvaziamento de todo sentido formativo do trabalho, restando o que Giovanni Alves designa como “captura da subjetividade” do trabalhador.

Considerações Finais

Diante do fenômeno do precariado há que se levar em conta que o processo de formação para o trabalho não se dá mais tanto para aqueles que têm oportunidade ou expectativa de empregos estáveis, com planos de carreira a médio e longo prazo, organizados por categorias profissionais e protegidos por acordos coletivos. O que o precariado nos coloca como desafio é o esvaziamento do sentido tradicional de profissão e do trabalho como direito.

Como viabilizar uma educação profissional e tecnológica em que há também o esvaziamento progressivo de uma política de ciência, tecnologia e inovação que possa nortear a formação de trabalhadores mais qualificados e inovadores? Como defender o ensino integrado e a verticalização da EPT frente ao reducionismo gradativo da formação tecnológica de nível superior à formação técnica de nível médio? O que pensar da formação integral num contexto em que o espírito da profissionalização atravessa todo o processo de escolarização, diminuindo significativamente não só os conteúdos, mas a experiência formativa com as ciências humanas e a filosofia?

As questões que aqui brevemente relacionamos como provocações para novos estudos superam a natureza epistemológica do problema, convidando-nos a estudar um pouco mais de perto o que vem a ser essa experiência do precariado. Caso contrário, correremos o risco de defendermos a formação profissional como se estivéssemos ainda regulados pelo pleno emprego em meio ao avanço gradativo da acumulação flexível, em que o precariado se apresenta como um dos seus capítulos mais dramáticos.

Agradecimentos/Fontes de financiamento

Ambas as autoras são vinculadas ao projeto Políticas de formação técnica e tecnológica no contexto da internacionalização da educação, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo- FAPESP.

Referências

- Alves, G. (2002). *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo.
- Alves, G. (2010). Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In R. Sant'Ana et al. (Org.), *O Averso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador* (pp. 21-27). São Paulo: Expressão Popular.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Batista, S. S., & Freire, E. (2014). *Educação, Sociedade e Trabalho*. São Paulo: Érica/Saraiva.
- Boschini, F. F. A. (2018). *Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015)* (Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). Texto recuperado de https://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/prod_bibliografica/a-formacao-do-docente-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-de-sao-paulo-2008-2015/
- Braga, R. (2017). *A rebeldia do precariado*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Bryan, N. A. (2008). *Educação, processo de trabalho e desenvolvimento econômico. Contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alinea.
- Bruno, L. E. (1996). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In L. E. Bruno (Org.), *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: Leituras Seleccionadas* (pp. 91-123). São Paulo: Atlas.
- Ciavatta, M. (2014). A Historicidade das reformas da Educação profissional. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, 19(39), 50-64. Texto recuperado de <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10246/7032>
- Kuenzer, A. Z. (1991). *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP-REDUC.
- Pacheco, E., & Morigi, V. (2012). *Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania- A Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne.
- Ramos, M. (2013). Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In D. H. Moura (Org.), *Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional* (pp. 23-40). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34). 152-180. Texto recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
- Souza, F. C., & Nascimento V. S. (2013). Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In D. H. Moura (Org.), *Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional* (pp. 409-434). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Standing, G. (2017). *O precariado. A nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

15.

Projetos de Vida Profissional de Jovens dos Setores Sociais Médios da Capital Mineira

Christiane Pinheiro dos Reis Calil Avelar¹

Resumo

Dentro de um contexto em que se percebe nítida diminuição da possibilidade de absorção de mão de obra pelo mercado de trabalho ao mesmo tempo em que há um aumento significativo de demanda por escolaridade e formação, este texto procura analisar em que medida a condição socioeconômica e cultural mais favorecida dos jovens contribui para a construção de significados e projetos próprios relativos ao mercado de trabalho e, se o faz, em que direção ou direções.

Palavras-chave: Juventude; Projetos de vida; Aspirações Profissionais; Escola.

Professional Life Projects of Middle Class Young People in the Capital of Minas Gerais

Abstract

Within a context in which there is a clear decrease in the possibility of labor absorption by the labor market, while there is a significant increase in demand for education and training, this paper aims to analyze to what extent the socioeconomic and cultural more favored status of young people contributes to the construction of meanings and own projects related to the labor market and, if so, in which direction or directions.

Keywords: Youth; Life Projects; Professional Aspirations; School.

¹ Mestre em Educação Tecnológica. Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: chrishorsth@yahoo.com.br

Desafios contemporâneos acerca das relações entre juventude, projetos e trabalho

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), vivemos hoje um estilo de vida caracterizado pela fragilidade dos laços, pela falta de referências fixas e por uma fluidez classificada como “líquida”. É neste solo movediço, imbricando-se as profundas mudanças ocorridas na modernidade líquida, que se produz uma série de deslocamentos e alterações na juventude que, conseqüentemente, tem colocado em xeque modos de ser e se constituído a partir de outros padrões, ainda que efêmeros.

As formulações de Lasch (1983) sobre a existência de uma “cultura do narcisismo” são um instrumento importante para que possamos realizar a leitura das novas formas de subjetivação na atualidade. O que Lasch (1983) chama de “cultura do narcisismo” diz respeito ao modo como as sociedades capitalistas se estruturaram, material e simbolicamente, a partir da década de 1970. Trata-se de uma preocupação intensa com a realização individual, estreitamente relacionada com o universo do consumo e as inúmeras opções que são apresentadas aos indivíduos, em detrimento aos ideais coletivos. O mercado, a indústria cultural e a publicidade (que para Lasch é quase um sinônimo de propaganda) criam diversas necessidades e desejos a serem alcançados e consumidos: beleza, juventude, excelente desempenho sexual, segurança, sucesso profissional e financeiro.

Na outra ponta do estudo do narcisismo, o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2006) sugere que no mundo ultracompetitivo, o Outro só faz sentido se viabilizar o sucesso do Eu. Questões públicas, como a violência ou a desigualdade social, por exemplo, mobilizam por algum tempo os cidadãos, para logo serem esquecidas em prol das questões particulares.

A globalização dos mercados, o aumento da competitividade entre países ou empresas, a reestruturação produtiva, as inovações tecnológicas e/ou sócio organizacionais, a flexibilização das relações de trabalho, dentre outras, tem atingido e reestruturado as relações sociais e de produção, afetando, por conseguinte, a ação dos sujeitos em sociedade.

Essas modificações no mercado de trabalho são ainda evidenciadas pelo crescimento do setor de serviços, alargamento de segmentos pouco estruturados, trabalhadores por conta própria (sem carteira assinada), subcontratações, empregos temporários ou *part-time*, perda de qualidade nos postos de trabalho (baixa remuneração), ausência de direitos trabalhistas e previdenciários, pouca representação sindical ou política, ao mesmo tempo em que crescem as demandas por trabalhadores dotados de altas qualificações.

Esse cenário de metamorfoses do mundo do trabalho tem como consequências mais explícitas o crescimento do desemprego, da pobreza; o enfraquecimento político das relações de trabalho; a redução do papel do Estado e a ampliação do modelo neoliberal de gestão, o qual compreende privatizações, desregulamentação do mercado de trabalho e crescimento das desigualdades sociais.

Essas mudanças suscitam, na atualidade, intenso debate acerca da centralidade do trabalho como categoria constituinte de modos de agir, sentir e pensar e de uma conduta moral socialmente reconhecida. Todavia, apesar de todas as metamorfoses pelas quais o mundo do trabalho tem passado, sustenta-se que este não deixou de constituir uma categoria importante e central para se compreender as ações humanas na sociedade contemporânea (Antunes, 2006; Castel, 1998).

Eminentemente amalgamado à construção subjetiva em nossa cultura, o mundo do trabalho aparece como um ponto de referência fundamental para os processos de subjetivação contemporâneos (Antunes, 2000; Castel, 1998). As complexas relações que se forjam no encontro (ou não-encontro) do sujeito com a atividade laboral compõem um eixo importante da dinâmica das sociedades capitalistas.

Tanto para Guimarães (2004) quanto para Corrochano (2008) o trabalho tem destaque na conformação da condição juvenil, tanto do ponto de vista objetivo, como subjetivo, indo além das questões de renda. O trabalho, considerado em sua dimensão educativa/formativa, promove o desenvolvimento de habilidades, autoconhecimento, construção da autonomia, acesso a outras formas de sociabilidade e realização pessoal, sendo apontado como um dos problemas que mais preocupam os jovens e *lócus* de elaboração de significados e de produção simbólica sobre o mundo em que vivem.

Partindo do princípio de que a relação com o mundo do trabalho é heterogênea (Corrochano, 2008), e que as pesquisas sobre juventude ao abrangerem predominantemente as juventudes vulnerabilizadas socialmente, desvalorizam a dimensão profissional dos jovens dos setores médios, buscamos em nossa investigação apreender a percepção de jovens estudantes dos setores médios da sociedade brasileira sobre o mundo em que vivem, sobre o mundo do trabalho e a inserção profissional no contexto das transformações socioeconômicas, políticas, culturais e de reestruturação produtiva, ocorridas nas últimas décadas, desconstruindo essa falsa imagem de que somente o jovem pobre está atrelado à dimensão produtiva da vida humana.

Os jovens dos setores sociais médios da capital mineira

Nossa investigação buscou apreender o universo sociocultural dos jovens entrevistados, suas territorialidades, sua cultura e sociabilidades enquanto elementos determinantes da relação destes com o mundo do trabalho.

Com base na abordagem qualitativa, foram realizadas 17 entrevistas semiestruturadas entre março e junho de 2012 com estudantes pertencentes aos setores médios da sociedade concluintes do 3º ano do Ensino Médio que frequentavam três instituições privadas de ensino de Belo Horizonte, reconhecidas por sua excelência acadêmica e pelos bons índices de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio e aprovação em vestibulares. Participaram da pesquisa 10 mulheres e 7 homens. A média de duração das entrevistas foi de 40 minutos, sendo que a mais curta durou 29 minutos e a mais longa 1 hora e 12 minutos. A fim de manter o sigilo sobre a identidade dessas escolas, demos a elas nomes fictícios, a saber: Colégio X, Colégio Y e Colégio Z. As referidas instituições estão situadas em bairros tradicionalmente ocupados pelas elites da cidade mineira de Belo Horizonte.

A maioria dos entrevistados residiam na região centro-sul de Belo Horizonte. Essa é uma região da cidade considerada privilegiada, por oferecer um alto padrão de vida, em função dos recursos urbanísticos disponíveis e por ter a maior oferta de espaços culturais e serviços da capital mineira. Concentra-se também nessa região grande parte dos colégios privados que atendem os setores sociais médios da cidade.

As trajetórias familiares de metade dos entrevistados podem ser caracterizadas como de ascensão social (ou mobilidade ascendente) e a outra metade como trajetórias familiares cujas estratégias pareceram traduzir uma preocupação com manutenção do *status* socioeconômico familiar. Com relação ao nível de escolaridade dos pais dos jovens pesquisados, verificamos que ele se mostrava elevado. Analisando a escolaridade paterna, constatamos que apenas 2 tinham somente Ensino Médio completo, 8 possuíam Ensino Superior, 3 possuíam pós-graduação *lato sensu*, 2 tinham mestrado e outros 2 concluíram o doutorado. Quanto às mães, 9 possuíam Ensino Superior, 4 possuíam pós-graduação *lato sensu*, 1 tinha mestrado, 2 concluíram o doutorado e 1 era pós-doutora. Com relação ao domínio de outro idioma, apenas 5 pais e 4 mães não apresentaram nenhum conhecimento de língua estrangeira.

Já em relação à trajetória escolar dos jovens entrevistados, um dado nos chamou a atenção: a trajetória ao longo do Ensino Fundamental e Médio foi contínua, não revelou a presença formal da reprovação e o percurso de todos os jovens se deu no interior de um pequeno universo de escolas privadas que gozam de certo prestígio acadêmico e social.

Outro ponto de destaque da pesquisa é que a escolha da escola foi mais intensa à medida que os jovens avançaram na carreira escolar, pois os pais tinham a expectativa de que o capital cultural transmitido se transformasse em elemento de distinção no momento dos processos seletivos para ingresso nas universidades de excelência acadêmica.

Quando passamos a analisar a principal atividade econômica exercida pelos pais, o que encontramos foi um leque diversificado de ocupações no interior do que estamos chamando setores sociais médios. Os dados nos revelaram a presença de um grupo social constituído por administradores, engenheiros, funcionários públicos, empresários, fazendeiros, professores, médicos, arquitetos.

Se à primeira vista o fato de boa parte dos jovens entrevistados serem alunos de dois colégios de confessionalidade católica pode sugerir que os pais ou mesmo os jovens tivessem como objetivo uma educação religiosa, os depoimentos colhidos nos afastaram desta hipótese, uma vez que apenas 3 jovens se declararam religiosos (2 católicas e 1 evangélico). Destes, apenas um era aluno de colégio de confessionalidade católica, os outros dois eram alunos de uma instituição de ensino leiga. Em relação aos demais entrevistados, 7 se declararam católicos não praticantes, 4 disseram acreditar em Deus, mas não confessavam nenhuma religião, 2 afirmaram ser agnósticos e 1 declarou-se ateu.

Quanto à ocupação das horas vagas, principalmente nos finais de semana, percebemos que este grupo destacou a necessidade de dedicar parte desse tempo às atividades escolares. Entretanto, entre as práticas de lazer, destacaram-se: cinema, passeios noturnos com amigos, bem como reuniões na casa de familiares ou amigos. Com alguma frequência, as atividades tais como: dançar, ir a shows e festas, praticar esportes e ir ao *shopping* foram citadas pelos jovens. Um dado que merece atenção é que os jovens colocaram o cinema como local separado do *shopping*; no entanto, a maioria dos cinemas de Belo Horizonte está dentro dos *shoppings*. Portanto, o *shopping* e o cinema se configuram como circuitos significativos para lazer, entretenimento e sociabilidade desses jovens.

Com menor frequência apareceram as seguintes atividades: leitura, ir à igreja, tocar instrumentos musicais, assistir a programas de televisão, jogar *vídeo game*, visitas a museus, exposições de arte, concerto e teatro. Quando passamos às redes de circulação social, verificamos a centralidade da escola na constituição das amizades dos jovens entrevistados, sendo intensa e frequente a convivência destes com os colegas do colégio também nos finais de semana. De modo geral, os dados apresentados caracterizam o perfil desse grupo evidenciando que são jovens que frequentam espaços culturais e de lazer, onde os circuitos de encontro e fruição são locais privados.

Além de investir na escolarização formal, as famílias investem também em viagens de intercâmbio. Essa é uma estratégia das famílias dos setores médios que têm a intenção de permitir que os jovens obtenham vantagens no enfrentamento da concorrência do mercado escolar e profissional. Nossos dados mostram que 5 (cinco) dos jovens investigados participaram de intercâmbios na Inglaterra, França, Bélgica, Canadá e Áustria, sendo que um deles esteve mais de uma vez fora do País e o que fez intercâmbio na Bélgica morou lá por um ano e estudou regularmente numa escola pública. Outros 2 jovens moraram com as famílias no exterior, um no Canadá e outro na Espanha e também experienciaram vivências escolares nos respectivos países. Portanto, a existência de períodos de residência no exterior, viagens, domínio e utilização de outros idiomas revelaram ser um recurso simbólico, um componente do capital cultural e social dessas famílias.

Os dados apontam que durante o ano de 2012, em função do tempo quase integral que os jovens investigados se dedicavam aos estudos, a frequência aos cursos extracurriculares era baixa. Apenas 6 (seis) declararam participar de alguma atividade extracurricular. Um aspecto que nos chamou a atenção foi que são mais procuradas as atividades extracurriculares que propiciam mais oportunidades de convívio social, sendo a dança de salão, balé e a prática de esportes as mais significativas nesse grupo. Apenas Bruno, que era evangélico, se dedicava a uma atividade que se distinguia das desenvolvidas pelos demais jovens: ele participava de um Coro de Sinos na igreja em que frequentava.

Projetos de futuro profissional

Machado, Costa e Almeida (1990), com base em estudos sobre atitudes estudantis de jovens portugueses na década de 1980, desenvolveram um modelo de orientações perante a vida social e pessoal. Esse modelo fundamentava-se, teoricamente, na combinação de quatro princípios ou orientações subjetivas que podem se articular de diferentes modos, segundo dois eixos: no primeiro contrapõe-se o princípio do investimento no indivíduo ao do investimento no coletivo; e no segundo contrapõe-se o princípio do investimento no dia a dia ao do investimento no longo ou médio prazo.

Uma vez cruzadas, essas dimensões dão lugar a quatro orientações subjetivas perante a vida e a sociedade: um modelo de cotidiano autocentrado, ou seja, um modelo que dá primazia ao cotidiano e aos interesses individuais; um modelo de cotidiano sociocentrado, ou seja, um modelo que dá primazia ao cotidiano com envolvimento social e coletiva; um modelo de projeto autocentrado, ou seja, um modelo centrado num projeto

futuro, com primazia do interesse individual e um modelo de projeto sociocentrado, ou seja, um modelo centrado num projeto futuro, com primazia do envolvimento social e do interesse coletivo. Esse tipo de categorização nos parece interessante porque chama a atenção do pesquisador para essas duas dimensões fundamentais: a temporalidade (imediate ou postergada) e os compromissos do projeto (consigo ou com os outros).

Os resultados de nossa investigação revelaram uma maioria de respostas de orientação autocentrada tanto na vertente “projeto” quanto na vertente “cotidiano”. Notamos que os projetos de dez de nossos entrevistados eram projetos pessoais de obter um bom emprego ou abrir o próprio negócio, de fazer um curso que oferecesse mais possibilidades de financeiras e/ou ascensão social, um casamento, uma família do tipo nuclear. Ou seja, eles traziam em seus projetos expectativas bem tradicionais e um desinteresse pelas questões socioculturais.

Dos dezessete entrevistados, sete demonstraram interesse em desenvolver alguma ação social no futuro. Interessante observar que, desses sete jovens, apenas dois eram alunos do Colégio X, uma instituição educacional jesuíta que propaga ser a responsabilidade social uma das missões da escola. Os demais jovens são do Colégio Z, que possui uma visão bastante empresarial. Nenhum jovem do Colégio Y, que também é uma instituição educacional franciscana e que, por isso, afirma ser comprometida com a construção de uma cultura de solidariedade e comunhão, demonstraram em seus projetos interesse por ações voltadas para o bem coletivo. Outro dado que merece atenção é a relação existente entre o curso superior pretendido por esses jovens e o desejo que eles demonstraram de contribuir socialmente com sua formação profissional. Dos sete jovens que possuíam um projeto mais sociocentrado, quatro pretendiam cursar Medicina, dois Direito e apenas um pretendia ingressar na área de Engenharia.

Ojala (2008), aponta para duas dimensões da orientação profissional dos jovens: a dimensão motivacional e a dimensão espaço-temporal, sendo que cada uma possui duas pontas. Na dimensão espaço-temporal há a ponta “concreto” e a ponta “abstrato”. Os planos feitos na ponta “concreto” tendem a ser razoavelmente realísticos e realizáveis a curto prazo. Na outra ponta, a “abstrata”, os planos são mais vagos e feitos a longo prazo (Ojala, 2008, p. 184). Na dimensão motivacional há a ponta “materialista” e a ponta “pós-materialista”. Chama-se materialista a motivação que está conectada à ideia de ascensão social. Quanto à profissão, o que conta é a compensação financeira, ou seja, a motivação para trabalhar vem da valorização dos recursos financeiros proporcionados pelo emprego. Na motivação pós-materialista são mais importantes a autorrealização e a realização profissional (Ojala, 2008, p. 185).

A autora concluiu, em suas pesquisas, que os grupos de jovens que se configuram dentro da orientação com dimensão espaço-temporal abstrata e motivação “pós-materialista” (autorrealização e realização profissional) vêm de uma camada social e culturalmente dominante. Para Ojala (2008), os jovens oriundos das classes mais privilegiadas aparentam gozar de certa imunidade quanto às inseguranças do mercado de trabalho. Como não precisam se preocupar com as condições mínimas necessárias para a sobrevivência podem assumir o risco de agir num mundo de “escolhas plurais”, construir e reconstruir suas biografias de acordo com as alternativas disponíveis a cada momento (Ojala, 2008, p. 207). Para esses jovens que incluem um aspecto identitário aos projetos de ocupação profissional, o mundo é um campo aberto de possibilidades de autorrealização. No entanto, a autora chama a atenção para as pressões exercidas pelo meio social, pois a orientação coletiva do grupo de pares e o modelo dos papéis de gênero também exercem uma influência sobre os projetos de vida dos estudantes.

Curioso é que nossos dados diferem dos resultados apresentados por Ojala (2008). Na pesquisa que empreendemos com os jovens mineiros dos setores médios, percebemos que, mesmo se tratando de um grupo de origem social privilegiada e que não trabalha, seus projetos de futuro profissional eram elaborados predominantemente sob a orientação da dimensão espaço-temporal concreto, ou seja, projetos a curto prazo, mas com motivação tanto materialista quanto de autorrealização e realização profissional.

Em relação à dimensão espaço-temporal concreto é interessante observar que, mesmo num grupo privilegiado como o que analisamos, esse fenômeno se manifesta. Assim, mesmo tendo relativa proteção quanto ao futuro, às suas condições relativamente privilegiadas de inserção no mercado de trabalho (depois de concluído o ensino superior em instituições de prestígio, dominando línguas estrangeiras e, muito provavelmente, portando diplomas de pós-graduação), esses jovens se eximiam de projetos a médio e longo prazo e falavam de futuro como algo nebuloso, imprevisível.

Era, portanto, no curto prazo que os entrevistados apresentavam algum conforto de atuação e até mesmo de capacidade de planejamento. O curto prazo era problematizado e ganhava lugar de destaque para esses jovens. Seu campo de ação se sustentava nessa noção e seus planos se referiam a ações mais imediatas para questões que estavam prestes a surgir em suas vidas: escolher um curso superior e entrar na universidade. Ou seja, eles buscavam realizar projetos imediatos, até porque a urgência e o estresse do Exame Nacional do Ensino Médio e o vestibular eram tamanhos que não havia espaço na vida deles para se pensar mais à frente. Os próprios Colégios orientavam que só pensassem no vestibular. Assim, conforme afirma Leccardi (2005), em resposta às

condições adversas de futuro profissional os jovens se ligam à conclusão positiva de atividades já iniciadas no intuito de dar uma resposta tanto à necessidade de assenhorear-se do tempo biográfico em um ambiente veloz e incerto, como à pressão social por resultados em curto prazo.

Quanto ao sucesso profissional, este era percebido pelos jovens investigados como sinônimo de realização individual, reconhecimento e gratificação social pela determinação e iniciativa. Ou seja, estes buscavam, dentro de uma orientação autocentrada, investir cotidianamente no sentido de vir a alcançar uma situação de bem-estar estável e duradoura (Machado et al., 1990, p. 214).

A socióloga espanhola Amparo Lásen (2001) aponta que o investimento em educação é considerado pelos jovens socialmente menos favorecidos como a melhor aposta para enfrentar o mercado de trabalho e para ascender ou manter a posição ocupada na estratificação social. Entretanto, essa estratégia é também, para os jovens que entrevistamos, uma importante arma na luta pela manutenção e ascensão social.

Somente um dos entrevistados se difere dos demais quando aponta que estudar é para ele um prazer, é algo que vai além da obrigação escolar e das estratégias de atingir um *status* de empregabilidade. Ele lamenta o fato de ter que, no Ensino Superior, restringir o seu campo de estudos, pois gostaria de ter sempre contato com todas as áreas do conhecimento.

Schuda (2005) identificou que o projeto de inserção do jovem no mercado de trabalho se constrói sobre a qualidade da trajetória escolar e a situação socioeconômica da família de origem. Segundo esse autor, existem duas grandes estratégias de construção de projeto de inserção social: a estratégia de aprender fazendo, ou seja, o aprender trabalhando e a estratégia meritocrática. As famílias de piores condições socioeconômicas assumem desde cedo uma identidade que se constrói na experiência de trabalhar. Já os jovens que adotam a estratégia meritocrática valorizam a educação, independentemente de sua situação socioeconômica, e consideram-na um instrumento efetivo para ascender a melhores posições no mercado de trabalho, percebido por eles como hostil e competitivo.

Assim, esses jovens portadores de trajetórias escolares bem sucedidas e qualificadas estão entre os que têm melhores condições de percorrer a trajetória de inserção profissional que Schuda (2005) denomina de meritocrática. Segundo o autor, os jovens que assumem a estratégia meritocrática são aqueles que alcançam o Ensino Médio com condições de concluí-lo dentro de um padrão de qualidade tal que lhes permita a continuidade dos estudos em nível superior em instituições e cursos de reconhecida qualidade e que valorizam a educação como um instrumento para alcançar melhores

condições no mercado de trabalho. Portanto, todos os jovens entrevistados corroboram a análise de Schuda (2005). Observa-se, portanto, a valorização da educação e, de maneira muito forte, da qualificação como instrumento de ascensão ou manutenção da posição social.

Guerreiro e Abrantes (2005), a partir da análise de projetos/trajetos de vida, propuseram sete padrões diferenciados de transição para a vida adulta na sociedade portuguesa: transição profissional, transição lúdica, transição experimental, transição progressiva, transição precoce, transição precária e transição desestruturante. Analisando os depoimentos dos jovens investigados em relação ao que pretendiam fazer ao concluir o Ensino Médio e o Ensino Superior e, ainda, como imaginavam suas vidas quando fossem adultos, percebemos que, para eles, a possibilidade efetiva de inserção profissional só era cogitada após a conclusão do Ensino Superior. Portanto, era predominante em seus projetos de transição para a vida adulta o que Guerreiro e Abrantes (2005) chamam de transições progressivas.

Todos os entrevistados, sem exceção, afirmam que após concluírem o Ensino Médio pretendiam ingressar na universidade, preferencialmente em universidades federais. Quanto aos projetos relativos ao período imediatamente posterior à conclusão do Ensino Superior, encontramos tanto planos de inserção imediata no mercado de trabalho quanto o desejo de aperfeiçoar a formação fazendo cursos de pós-graduação, que pode ser pensada tanto como um adiamento do enfrentamento do mercado de trabalho como por necessidade crescente de aquisição de mais e mais competências e títulos para viabilizar o acesso a melhores postos de trabalho. Os que falavam do ingresso imediato no mercado de trabalho não demonstravam temor, insegurança. Pareciam ter como assegurada a sua inserção.

Percebemos, portanto, que predomina entre os jovens entrevistados a representação tradicional de “ser adulto”. Segundo Pais (1993), a sociedade estabelece a relação adulto/responsabilidade. Um adulto é considerado “responsável” quando responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas com habitação e provisão). E acrescenta que, a partir do momento em que os jovens vão contraindo essas responsabilidades, vão adquirindo o estatuto de adulto.

Autonomia financeira, responsabilidade e capacidade de resolver problemas se misturaram nas representações dos jovens sobre a vida adulta. Para eles, a maior habilitação para o mundo adulto é a autonomia financeira. A entrada no mercado de

trabalho apareceu, então, como uma credencial necessária para ser responsável e se tornar adulto, uma vez que o trabalho surge, na visão deles, como patrocinador dessa experiência.

A escolha do curso superior: projeto claro e a curto prazo

A escolha profissional faz parte do projeto de vida de uma pessoa. Mais do que descobrir vocação, é a hora de olhar para a própria história, conhecer as profissões e a realidade social, política e econômica que envolve essa decisão. É hora de decidir quem se pretende ser, o que se pretende fazer e que mundo gostaria de construir.

Os jovens, quando buscam se inserir no mercado de trabalho, podem adotar diferentes estratégias dependendo das suas circunstâncias históricas. Schuda (2005), baseando-se em dados de jovens chilenos, identificou algumas estratégias também utilizadas pelos jovens brasileiros: escolarizar-se ou aprender fazendo.

No caso dos nossos jovens investigados, a estratégia escolhida foi escolarizar-se. Segundo o autor, os jovens que assumem essa estratégia, que ele chama de meritocrática, são aqueles que alcançam o Ensino Médio com condições de concluí-lo com qualidade e que valorizam a educação independente de sua situação socioeconômica. Esses jovens consideram o aumento da escolarização como um instrumento para alcançar melhores condições no mercado de trabalho e possuem recursos para utilizá-la como tal. Todos os jovens que entrevistamos corroboraram a análise de Schuda (2005), pois vieram de uma carreira escolar onde acumularam capital acadêmico; estavam liberados, pelas famílias, de contribuir financeiramente para sua manutenção; vislumbravam possibilidades concretas de inserir-se em cursos superiores de prestígio e só se apresentariam ao mercado de trabalho depois de acumularem suficiente certificação/formação.

Indagados sobre o que fariam no próximo ano, os jovens entrevistados, unanimemente, responderam que iriam prestar vestibular e que, no ano seguinte, estariam em universidades, preferencialmente públicas. Portanto, para eles era indispensável a formação universitária para a inserção no mercado de trabalho, ainda que dados de pesquisa atuais mostrem que ela é condição de permanência no mesmo padrão social, mas não assegura melhorias. Desta forma, para esses jovens a formação deveria ir mais adiante, deveria avançar para a pós-graduação, além do domínio perfeito de uma ou mais línguas estrangeiras, pois eles deveriam agregar essas diferenciações para se manterem competitivos.

A maioria dos entrevistados afirmou nunca ter pensado em fazer curso técnico. Apenas duas jovens mencionaram ter havido interesse no final do Ensino Fundamental.

No entanto, o objetivo não é uma preparação para inserção imediata no mercado de trabalho. Burnier (2006) já havia encontrado estudantes que procuravam cursos técnicos concomitantemente ao curso superior nesse mesmo sentido, de complementação mais prática da formação profissional que, segundo os entrevistados, na universidade é muito teórica. Esse dado é muito interessante se o inserirmos no debate acerca do suposto uso desvirtuado das instituições públicas de educação profissional pelos setores médios. Vemos que, pelo menos para duas jovens investigadas, essas instituições oferecem algo de interessante que o Ensino Médio regular não provê: uma formação mais prática.

Ainda que sejam inúmeras as opções de ensino superior oferecidas pela sociedade brasileira, nem todas elas têm a mesma probabilidade de atrair um jovem, pois na distribuição do poder nas sociedades contemporâneas as profissões têm um peso importante. Os dados sugerem que a escolha preferencial de algumas profissões pelos jovens ocorre no interior de uma perspectiva de manutenção da posição social: dentre os 17 jovens entrevistados, 5 jovens iriam prestar vestibular para Medicina (1 homem e 4 mulheres), 4 jovens prestariam vestibular para Direito (2 homens e 2 mulheres) e outros 4 jovens (2 homens e 2 mulheres) tentariam cursos na área de Engenharia. Os demais optaram por Arquitetura (2 mulheres), Economia (1 homem) e Letras (1 homem). É possível perceber, então, que há uma concentração de escolhas por cursos tradicionalmente prestigiados.

Segundo Vargas (2010), a hierarquia interna entre as carreiras no Brasil é impermeável e abre pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. Para a autora, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais das áreas de Medicina, Direito e Engenharia e sua diferenciação interna no campo do ensino superior contribuem para manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado.

Estudos associados à sociologia, como os de Sposito (2002, 2005), demonstram que são muitas as questões que influenciam os jovens na construção de seus projetos profissionais. Além da escola, a família é um dos referenciais nos quais os jovens se pautam, pois os pais, ao transmitirem normas, valores e crenças desde a infância, constroem referenciais para a realização da escolha profissional. A influência da família sobre os jovens pode alterar as expectativas dos mesmos e a própria escolha profissional.

Parte dos jovens entrevistados revelou que a formação do seu gosto por um campo de atuação aconteceu através da experiência escolar, pois a escolha feita por uma área profissional baseou-se na proximidade que ela possui com as disciplinas escolares com as

quais eles tinham mais afinidade. Ou seja, evidenciou-se uma certa escolarização da escolha profissional.

Por outro lado, 6 jovens afirmaram que somada à afinidade com determinadas disciplinas escolares, a formação profissional ou ocupação dos pais e parentes foi decisiva para a escolha do curso superior, pois mesmo que eles não soubessem com certeza com o que queriam trabalhar, a percepção da relação que pais e parentes desenvolviam com a atividade laboral os ajudava a definir o que não lhes agradava ou o que não desejavam para si mesmos.

Portanto, a construção de identificações pessoais e de hábitos comuns em família pode ser determinante no momento da escolha, mesmo que o jovem ou a família não se deem conta disso. Entre os 17 entrevistados, 8 jovens relataram que prestariam vestibular para carreiras semelhantes ou muito próximas da atividade profissional dos pais, a saber: 4 declararam pretender cursar Engenharia, 1 declarou pretender cursar Medicina, 1 declarou pretender cursar Direito e 1 declarou pretender cursar Arquitetura.

Os sentidos e significados atribuídos ao trabalho

Com o intuito de analisar que lugar o trabalho ocupava em seus projetos de vida e que sentidos eram atribuídos a ele, indagamos os jovens sobre o que o trabalho representa na vida das pessoas. Observamos nas respostas a predominância da dimensão individual nos sentidos atribuídos ao trabalho. Para eles, o trabalho que faz sentido é aquele que proporciona ao indivíduo prazer, ou seja, fazer o que gosta; que atende às necessidades materiais e que permite que o indivíduo seja valorizado e reconhecido por meio do trabalho que realiza.

Eles concederam, predominantemente, à família e aos amigos um lugar de importância acima do trabalho. Esses dados sugerem que esses jovens julgavam importante administrar o tempo dedicado ao trabalho para manter uma vida social satisfatória. No entanto, se por um lado a esfera da família é a que mais pesava na balança, em contraposição à do trabalho, os depoimentos revelavam que para vários entrevistados não trabalhar é moralmente ruim, ou que “obrigação vem antes de diversão”. Para os jovens investigados, o trabalho é considerado um dever moral e uma obrigação social.

O manifesto *O direito à preguiça* (1999), escrito por Paul Lafargue, mostra, entre outras coisas, como a apologia do trabalho, feita inclusive pela classe trabalhadora, é maléfica à humanidade. A filósofa Marilena Chauí, que realiza o prefácio da obra de Lafargue, sustenta que mais do que uma mudança na ordem social em termos da relação trabalho versus tempo livre, a ética burguesa conseguiu tornar-se ética proletária, na

medida em que as preocupações do capital somaram-se às preocupações da classe trabalhadora.

Consciente do mal implícito ao trabalho, Lafargue (1999) remete à preguiça como um tempo em que os trabalhadores estão aparentemente distantes do regimento do capital. No entanto, pode-se dizer que a sociedade administrada pelo capital controla tanto o tempo de trabalho como o tempo livre, neste caso o tempo de descanso e preguiça, haja vista que o proletário ocioso luta pela conquista do tempo de labuta ao invés de gozar de seu tempo disponível. Por esse argumento é que o autor julga estranha a paixão que se insere entre o homem e o trabalho. Mais do que isso, o autor afirma categoricamente que o proletariado deixou-se iludir por seu amor ao trabalho e assim, “traindo os seus instintos” e “pervertendo-se pelo dogma do trabalho” criou todas as suas misérias individuais e sociais.

Para Lafargue (1999), mais difícil do que aniquilar o culto ao trabalho é dominar a paixão proletária pelo mesmo de forma que se deixe emancipar deste cárcere. A própria classe trabalhadora, contrária ao seu próprio ócio, cria a possibilidade de prazer e elogio à preguiça aos capitalistas na medida em que produz para a reprodução do sistema capitalista e para o superconsumo da burguesia.

Tal constatação leva à reflexão de que a mesma apatia que assolava a classe trabalhadora no século XIX se faz presente na realidade posta pelo século XXI: há uma equivalência no tratamento reverencial do trabalho em detrimento do tempo livre. No entanto, devemos considerar que o desemprego é um mecanismo de terror que impede os trabalhadores de aspirar uma vida de fruição. Ou seja, se temos menos postos de trabalho ou mais concorrência no mercado de trabalho, aqueles que estão trabalhando tendem a assumir uma sobrecarga de atividades e de tempo em função do risco de perder o trabalho. Consideramos que essa ampliação do tempo dedicado ao trabalho não está associada apenas aos subempregos, mas espraia-se por todas as formas de trabalho e de emprego contemporâneas.

Os deveres constituem os padrões sociais sobre o trabalho considerados corretos pelos indivíduos na sua relação com a sociedade. Entretanto, se por um lado, os jovens entrevistados acreditavam no dever social de trabalhar e condenavam o ócio, por outro lado a obrigatoriedade do trabalho, as responsabilidades que o trabalhador é levado a assumir, as exigências, os prazos e cobranças, as relações interpessoais fortemente marcadas hierarquia e competitividade, a dificuldade de lidar com a alteridade foram unanimemente apontados pelos jovens como aspectos negativos do trabalho tal como se configura na contemporaneidade.

Embora o caráter compulsório do trabalho assalariado tenha sido frequentemente evocado pelos entrevistados como um dos fatores de desgaste, percebemos que essa queixa estava mais relacionada às tarefas destituídas de sentido do que à obrigatoriedade em si. Como afirmam Bajoit e Franssen (1997), o que muda não é a importância do trabalho, mas sim a relação com ele.

Interessante observar que somente uma jovem apontou a “remuneração injusta” como um elemento negativo do trabalho, como um aspecto que o torna sem sentido. Esse dado nos levou a pensar que a importância do trabalho ultrapassa a condição de remuneração, ele comporta também uma forte dimensão expressiva. Mais do que o salário, é importante para eles “gostar do trabalho”, “se sentir bem” e “estar num bom ambiente”. Entretanto, quando indagados sobre o que o trabalho representa na vida das pessoas, ainda que acompanhado de outros elementos que completam o sentido do trabalho (fazer o que gosta, satisfação pessoal, lazer e modo de vida, felicidade), o tema remuneração foi mencionado pela maioria dos entrevistados como a principal representação.

Nádia Guimarães (2004), a partir da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, que contou com 3.501 entrevistados com idades variando entre 15 e 24 anos, distribuídos em 198 municípios em todo o País, concluiu que o sentido do trabalho para os jovens investigados seria antes o de uma demanda a satisfazer do que o de um valor a cultivar. Nesse sentido as dimensões do trabalho como “necessidade”; “fonte de independência” e “crescimento” foram as palavras escolhidas entre 5 opções (necessidade, independência, crescimento, autorrealização e exploração) pelos jovens entrevistados. O achado empírico evidenciou que, em primeiro lugar, o trabalho era, para o jovem brasileiro, “necessidade”.

Garcia (2002) investigou jovens estudantes e trabalhadores selecionados a partir de duas escolas públicas de Campinas, noturnas, localizadas, uma em um bairro de maior prestígio social, próximo ao centro, e outra em um bairro periférico da cidade. A autora observou que, em uma escola, a sobrevivência foi referida por 25% dos jovens, enquanto na outra escola apenas 5,3% evidenciaram essa vinculação. Na interpretação da autora, quanto maiores são as necessidades básicas ligadas à sobrevivência no espaço social, maior a chance de prevalecer a visão instrumental referida a um bom salário. A autora verificou também que, no sentido inverso, quanto menor as necessidades básicas dos jovens, maior é a tendência a uma concepção do trabalho em que ganha importância o conceito de satisfação e de autorrealização através do mesmo.

Dialogando com os dados apresentados por Garcia (2002) e Guimarães (2004) observamos que entre os jovens que entrevistamos, o trabalho aparece como possibilidade

de realização individual associada ao prazer, ou seja, como fonte de realização. A necessidade de fazer o que gostam e gostar do que fazem permeia suas falas em uma mescla na qual trabalho e prazer aparecem como instâncias quase que indissociáveis.

O trabalho é considerado também na sua dimensão social, ou seja, ele é visto como papel social, como meio de se sentir útil na sociedade, como atividade que dignifica o homem. Esse sentido atribuído ao trabalho aparece em nove depoimentos.

Verificamos, então, que, ao serem indagados acerca da representatividade do trabalho na vida das pessoas, os jovens definiram o trabalho segundo sua percepção, ou seja, para a maioria deles o trabalho é um meio para se obter renda e garantir a sobrevivência, o sustento. No entanto, quando indagados sobre o que os motiva a trabalhar, ou seja, os aspectos positivos do trabalho, as respostas deram ênfase aos aspectos que definem o trabalho como pensam que deveria ser ou como gostariam que fosse, ou seja, relacionadas ao prazer e satisfação de fazer o que gostam e gostar do que fazem.

Observamos nos depoimentos que esse prazer em exercer uma atividade laboral que dá prazer relaciona-se ao afastamento do ócio. Eles atribuíram ao trabalho o sentido de ocupação, pois demonstraram ter dificuldade em lidar com o tempo livre. Essa construção simbólica do trabalho está atrelada à construção da noção de indivíduos úteis à sociedade. Portanto, os jovens se projetaram numa imagem idealizada de sujeito produtivo.

Considerações Finais

Ao final da pesquisa percebemos que, mesmo se tratando de um grupo de origem social privilegiada e que não trabalha, os projetos de futuro profissional dos jovens dos setores médios são projetos a curto prazo. Seus planos se referem a ações mais imediatas para questões que estão prestes a surgir em suas vidas: escolher um curso superior (escolha que ocorre no interior de uma perspectiva de manutenção social) e entrar na universidade. Ou seja, eles buscam realizar projetos imediatos. Com relação ao “projeto de inserção” ou “orientação profissional a médio prazo”, apresentam pouca ou nenhuma estratégia de ação para tornar seus projetos efetivos. A possibilidade efetiva de inserção profissional só é cogitada após a conclusão do Ensino Superior.

O mercado de trabalho é percebido como um ambiente caracterizado pela alta competitividade e pelas rápidas mudanças que exigem a constante busca por qualificações e especializações. Percebemos, então, uma tendência à valorização do prolongamento dos estudos como estratégia para enfrentar a competitividade no mercado de

trabalho. Esses jovens acreditavam que através dos estudos teriam melhores condições para assegurar seu valor no mercado, ou seja, criariam meios para a automanutenção em um estado de empregabilidade. Assim, o discurso meritocrático, que transfere a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador, foi comumente adotado por eles. Inclusive, houve um consenso quase absoluto acerca da inconveniência de políticas afirmativas e, conseqüentemente, uma defesa de iniciativas universalistas, pois uma possível equidade deveria ocorrer sem custos diretos para seu grupo social.

Observamos a predominância da dimensão individual nos sentidos atribuídos ao trabalho. Esses jovens demandam de um trabalho que tenha sentido para eles próprios e que lhes deixe tempo para uma vida própria, embora o tempo livre ainda seja entendido por eles com muito preconceito. Essa construção simbólica do trabalho está atrelada à construção da noção de indivíduos úteis à sociedade. Portanto, os jovens se projetam numa imagem idealizada de sujeito produtivo. O trabalho, na visão deles, é a única forma de ocupação digna do tempo.

Referências

- Antunes, R. (2006). *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Bajoit, G., & Franssen, A. (1997). O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação, Edição Especial* (5 e 6), 76-95.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Burnier, S. (2006). Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio. *Revista Educação & Sociedade*, 27(94), 131-152.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Corrochano, M. C. (2008). *O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo*. (Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo). Texto recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06042009-102813/pt-br.php>
- Garcia, D. M. (2002). *Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho*. (Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas). Texto recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253626>
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2005). Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 157-175.
- Guimarães, N. (2005). Trabalho uma categoria chave no imaginário juvenil. In H. W. Abramo, & Branco, P. P. (Org.), *Retratos da juventude brasileira* (pp. 149-174). São Paulo, Brasil: Perseu Abramo.
- Lafargue, P. (1999). *O direito à preguiça*. São Paulo, Brasil: Editora da UNESP.
- Lasch, C. (1983). *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.
- Lasen, A. (2001). *Le temps des jeunes: rythmes, durée et virtualités*. Paris: L'Harmattan.

- Leccardi, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Revista Tempo Social*, 17(2), 35-57.
- Lipovetsky, G. (2006). *A era do vazio*. São Paulo, Brasil: Manole.
- Machado, F. L., Costa, A. F., & Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos - trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Revista Análise Social*, 1 e 2(105-106), 193-221.
- Ojala, Raisa; Martins, Carlos B. (2008). *Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal: um estudo de caso* (Tese de Doutorado da Universidade de Brasília). Texto recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1747>
- Pais, J. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Schuda, S. (2005). *El trabajo visto por los jóvenes chilenos: un análisis de las representaciones sociales de los jóvenes urbano populares*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Sposito, M. (2002). *Juventude e escolarização (1980-1998)* (Série Estado do Conhecimento). Brasília: MEC/INEP.
- Sposito, M. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e a escola no Brasil. In H. Abramo, & P. P. Branco (Org.), *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp. 87-127). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Vargas, H. M. (2010). Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Revista Estudos de Sociologia*, 15(28), 107-124.

16.

Trajетórias Escolares das Mulheres Trabalhadoras com Baixa Escolaridade no Contexto Amazônico Paraense: A EJA como Caminho de Inclusão

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves¹

Denise Trindade Gonçalves Sousa²

Alessandra Sampaio Cunha³

Nivia Maria Vieira Costa⁴

Resumo

Este estudo traz à tona a relação entre as trajetórias escolares em Educação de Adultos e o trabalho de mulheres no serviço de limpeza pública do contexto amazônico paraense. Objetiva investigar as trajetórias escolares e os processos de exclusões vivenciadas por essas mulheres na busca de suas escolarizações, bem como analisar as condições e escolhas de trabalho realizadas, além de compreender as perspectivas futuras em relação à escola e ao trabalho dessas mulheres. O estudo foi baseado na abordagem qualitativa e o instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que os processos de exclusão educacional e social, ainda estão relacionados à sua condição de ser mulher. Na relação entre a escola e o trabalho, o fato de ser mulher forjou suas identidades femininas, mas contraditoriamente, a mesma concepção que as fez deixar a escola, é também a que as impulsiona a deixar o lar, agora, para garantir a materialidade da existência dos seus filhos e o desejo da elevação da sua escolaridade.

Palavras-chave: Condição Feminina; EJA; Trabalho.

School Trajectories of Women Workers with Low Education in the Paraense Amazonian Context: EJA as a Way of Inclusion

Abstract

This study brings to light the relationship between school trajectories in Adult Education and the work of women in the public cleaning service of the Paraense Amazon context. It aims to investigate the school trajectories and exclusion processes experienced by these women in pursuit of their schooling, as well as to analyze the working conditions and choices made, as well as to understand the future perspectives regarding the school and work of these women. The study was based on the qualitative approach and the data collection instrument was the semi-structured interview. The results reveal that the processes of educational and social exclusion are still related to their condition of being women. In the relationship between school and work, being a woman has forged their female identities, but contradictorily, the same conception that made them leave school is also what drives them to leave home now, to ensure the materiality of their lives. existence of their children and the desire to increase their schooling.

Keywords: Feminine Condition; EJA; Work.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Línguas e Saberes na Amazônia (PPLSA). E-mail: jdneves@ufpa.br.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2018) e Administração pela Universidade Estácio de Sá (2014). E-mail: jdneves@ufpa.br

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal (2018). Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/ /Campus Bragança. E-mail: alessandra.sampaio@ifpa.edu.br.

⁴ Pós-doutoranda em Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do IFPA/Campus Bragança. E-mail: niviamaria.costa@yahoo.com.br

Introdução

Ainda hoje, em pleno século XXI, muitas mulheres enfrentam dificuldades em frequentar e se manter na escola, principalmente, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Historicamente as mulheres em muitas culturas são subjugadas e tratadas como inferiores aos homens, fruto da cultura patriarcal. De acordo com Maturana e Verden-Zoller (2004) essa cultura é caracterizada pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade.

Ao longo dos anos vimos que muita coisa mudou com relação ao espaço que a mulher ocupa na sociedade. A assunção em acumular as tarefas reprodutivas do serviço doméstico, do cuidar, da reprodução da espécie (com fraco ou nenhum reconhecimento social) com as tarefas do trabalho produtivo, muitas vezes não resultou em ampliação da sua cidadania, mas em exploração da sua força de trabalho (Macedo & Santos, 2010).

A mulher é representada por Pinto (1997) como uma “serva” da família, tanto dos companheiros, quanto dos filhos. Entretanto, especialmente após a primeira e segunda guerra mundial, esse lugar da mulher começa a ser reconfigurado, em muitos casos pelo fato de muitas terem seus maridos mortos ou mutilados, e passarem pela ausência ou impossibilidade do marido, passando a sustentar sua família, embora, em atividades relacionadas às tarefas do cuidado da casa e de crianças. Iniciando assim, uma longa trajetória de lutas para sair desse lugar de subalternia.

A relação entre as trajetórias escolares em EJA e o trabalho com a condição feminina de mulheres que trabalham no serviço de limpeza pública, é o objeto dessa pesquisa. Mulheres que em sua maioria viviam em territórios rurais, que frequentaram a sala de aula muito cedo, e manifestam em seus discursos dificuldades no processo de escolarização, motivadas por gravidez e casamento precoce.

Diante do contexto apresentado nos inquietamos e questionamos: Qual a relação entre as trajetórias escolares e os processos de exclusões vivenciadas por elas? Como essa condição interfere na condição e escolha do trabalho realizada por essas mulheres e quais suas perspectivas futuras com relação à escola e o trabalho?

No sentido de delimitar este estudo focou-se no seguinte objetivo geral: analisar a relação entre a condição feminina e as trajetórias escolares em EJA e o trabalho das mulheres servidoras da limpeza pública do município no interior da Amazônia paraense,

e nos objetivos específicos: a) Identificar o perfil sociocultural das mulheres; b) Diagnosticar as trajetórias escolares e os processos de exclusões vivenciadas por essas mulheres na busca de suas escolarizações; c) Analisar as condições e escolhas de trabalho realizadas pelas mulheres do serviço de limpeza pública; d) Compreender as perspectivas futuras dessas mulheres em relação à escola e ao trabalho.

O artigo está dividido em quatro momentos, no primeiro realizamos uma breve discussão em torno da condição feminina e os processos de exclusão pelos quais as mulheres passaram no decorrer do tempo. No segundo momento, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que trilhamos para organizar esse estudo, no terceiro momento apresentamos a análise da coleta de dados e os resultados da pesquisa e no quarto e último momento as considerações finais acerca do estudo realizado.

A condição da mulher no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a história da luta feminina por direitos iguais começa ainda na primeira república, quando mulheres do meio rural participavam de atividades do plantio sem terem reconhecimento do seu papel na produção familiar (Souza & Santos, 2014). De uma forma geral, como aparecem nos estudos de Felipe (2015), os trabalhos femininos fora da esfera doméstica, se colocavam como uma extensão desse lugar doméstico, ou seja, estavam relacionados aos trabalhos voltados aos cuidados, limpeza e educação das crianças. No entanto, embora tenha um forte caráter ideológico, a saída do trabalho feminino do espaço da casa, trouxe à tona a necessidade de regulamentação deste trabalho em relação à maternidade, por meio de regulamentos, como o Decreto nº 16.300, de 21 de dezembro de 1923 do Departamento Nacional de Saúde Pública, que facultava às mulheres, empregadas em estabelecimento industriais e comerciais, descanso de trinta dias antes e outros trinta dias após o parto (Calil, 2007, p. 28).

Na década seguinte, outra vitória para as mulheres foi à inclusão da proteção do trabalho da mulher na criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sob o Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1934, dando garantia de alguns direitos específicos às mulheres. No entanto, como analisa Sasaki (1997) elas não deixaram de serem subalternizadas ou excluídas de certas funções, pelo simples fato de serem mulheres.

No período identificado como anos dourados, que se estendeu 1946 a 1964, as distinções de gênero eram bem evidentes, inclusive nas publicações de revistas femininas como o “Jornal das moças” (1940 a 1950), que serviam como guias de ação e conselheiras persuasivas do papel fundamental que as mulheres deveriam desempenhar, ou seja, o papel da dona de casa, recatada e do lar. Essas revistas falavam sobre namoro, casamen-

tos, maternidade, juventude, sexualidade, trabalho feminino e traziam à tona a natureza dos sexos, apresentava entre outras, a figura da boa moça, da moça de família da jovem rebelde, do bom partido, do marido ideal, da outra e a da leviana – com quem os rapazes namoram, mas não se casam (Pinsky, 2014).

Nesse período era bem visível o preconceito com as mulheres, subjugadas pelo simples fato de serem mulheres, como se fossem incapazes de exercer certos trabalhos, prevalecendo os aspectos tradicionais das relações de gêneros, como as distinções de papéis com base no sexo, a valorização da castidade para as mulheres e a moral sexual diferenciada para homens e mulheres. Neste contexto, a autoridade máxima ainda é conferida ao pai, considerado o chefe da casa, e garantida pela legislação que reconhecia o trabalho masculino como a principal fonte de renda da unidade doméstica. As leis também enfatizavam a imagem da mulher exclusiva ou prioritariamente dedicada ao lar e a procriação, que para trabalhar precisava do consentimento do pai ou do marido.

Neste contexto, a Constituição Federal 1967 trata em seu artigo 7º especificamente do trabalho da mulher e defende os seus direitos quanto à licença- maternidade; estabilidade durante a gestação; proibição de diferenças de salários, exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, além de assegurar a aposentadoria à mulher trabalhadora aos trinta anos de serviço com salário integral.

Para Guedes e Alves (2004), uma maior inserção da mulher brasileira no mercado de trabalho, começa de fato a acontecer a partir da década de 70 e 80, decorrente do que vão chamar de “anos do milagre econômico” (1968-1973) e da “marcha forçada” (1974-1979) impulsionavam a economia brasileira e traziam a tona, através de diferentes tipos de inserção, a participação das mulheres como condição “*si ne qua non*” deste processo. Na Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, a mulher conquistou a igualdade política e jurídica referente ao homem, ao tratá-los iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, igualdade, à segurança e à propriedade.

Nessa breve contextualização, observa-se que as mulheres vêm ao longo de todo o século passado travando lutas contra o preconceito uma vez que apesar de muitos direitos terem sido conquistados, ainda se chegou ao século XXI com a predominância da cultura machista. Neste novo século, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) muitas mulheres apresentam níveis de escolaridade mais altos que os homens, ocupam cargos que antes eram ocupados apenas por homens, mas continuam recebendo menos que os homens para exercerem as mesmas funções.

Hoje vimos diversas mulheres ocupando cargos tidos como exclusivos de homens, como as motoristas de ônibus, pilotos de avião, cargos de chefia, fazendo parte dos mais altos escalões da economia e justiça. Isso é decorrente da busca de maior escolarização e qualificação profissional das mulheres, que ganham mercado ocupando novos espaços que antes eram ocupados somente por homens.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos é apontada como caminho esperançoso para superação do processo de exclusão no Brasil, principalmente, para as pessoas jovens e adultas na Amazônia, entre elas mulheres, que enfrentam os maiores entraves no processo de escolarização. Desse modo, é relevante abordar o quanto é necessário pensarmos a formação por meio da EJA em diferentes contextos e espaços de vida, como aborda Arroyo (2001), que os espaços formativos sejam de grandes transformações, conquistas dos direitos, dos movimentos e da libertação dos povos oprimidos.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos torna-se mais que um direito, é uma chave para o século XXI e, conseqüentemente, a participação plena dos cidadãos na sociedade, em especial as mulheres que ficam às margens desta. No mesmo sentido, precisa ser considerada como um processo que decorre durante toda vida, que promova a autonomia no sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades.

Percurso Teórico-Metodológico

O estudo apresenta abordagem qualitativa, que se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (1996) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 05 (cinco) mulheres servidoras da limpeza pública municipal, às quais resguardaremos suas identidades e as identificaremos como A, B, C, D, E e F ao apresentar os resultados. O objetivo principal desse estudo foi identificar o perfil sociocultural e educacional dessas mulheres.

O presente estudo desenvolveu-se no ano de 2018 no município de Viseu, no estado do Pará, localizado no nordeste paraense, Amazônia Oriental, com uma população de 59.735 mil habitantes, segundo estimativa do IBGE (2016). Sua economia gira em torno, principalmente, da pesca marinha e da agropecuária, o que gera o Produto Interno Bruto (PIB) do município. O território de Viseu fez parte da Capitania de Gurupi, doada por

Felipe III de Espanha, por carta datada de 9 de fevereiro de 1622, à Gaspar de Souza. Em divisão territorial o município é constituído de 4 distritos: Viseu, Fernandes Belo, São José do Gurupi e São José do Piriá. O nome Viseu resulta de um topônimo lusitano que significa “lugar alto” ou “elevado”.

Para a organização e análise do material de investigação, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Esse método é definido por Bardin (2006) como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, que visam inferir conhecimentos relativos às mensagens emitidas pelos sujeitos, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdos mencionados.

A análise do conteúdo se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Para Franco (2008, p. 13) a análise de conteúdo é “uma construção real de toda a sociedade, como a expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”. Para a presente pesquisa a análise do conteúdo se mostrou uma técnica adequada considerando que esse procedimento tende a “valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo ‘latente’ estipular, como parâmetros, os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos” (Franco, 2008, p. 16).

Segundo Bardin, esse método envolve três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise constitui-se da organização do material de pesquisa, um levantamento inicial para a análise da temática eleita. A descrição analítica, segunda fase do método de análise de conteúdo, inicia na pré-análise, quando o material é submetido a um estudo orientado pelas questões norteadoras e pelo referencial teórico-metodológico adotado. Nessa etapa, procedimentos como a codificação, classificação e categorização são básicos para o surgimento de quadros de referências. A interpretação inferencial terá como suporte o material de pesquisa organizado na fase anterior, e deve ser sustentada pelos processos reflexivos e intuitivos do pesquisador que avançou para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e o objeto do estudo.

Resultados da pesquisa

As mulheres participantes da pesquisa trabalham há mais de 4 anos na função de servidoras públicas da limpeza municipal, no entanto não são servidoras efetivas, trabalham sob contrato da Prefeitura. As mulheres têm entre 29 a 44 anos, encontram-se casadas, com casas próprias e possuem entre 1 a 5 filhos.

São mulheres que devido a situação de desemprego de seus companheiros são as mantedoras do lar, sendo a principal responsável pelas despesas domésticas. Ressalta-se que mesmo seus companheiros não tendo emprego fixo, pouco ajudam nos afazeres da casa e devido essa falta de parceira, elas como muitas mulheres, possuem dupla jornada de trabalho, desempenham funções fora de casa e, ao retornar ao seu lar como “dona de casa”, estas mulheres cumprem o papel de cuidadora dos filhos, marido e do lar.

A renda familiar é proveniente do salário dessas mulheres e por uma pequena contribuição por parte dos companheiros que fazem serviços eventuais prestados como ajudantes de pedreiros e pescaria, somando em torno de R\$1.000,00 (hum mil reais) mensais para todos da família.

Quanto a escolaridade das participantes da pesquisa, apenas duas conseguiram concluir o Ensino Fundamental, as entrevistadas A e B. A entrevistada C estudou apenas até a 3ª série do Ensino Fundamental, a D até a 5ª série e a E até a 7ª série.

As mulheres entrevistadas começaram a estudar na infância, entretanto suas trajetórias escolares foram marcadas por histórias que revelam diferentes processos de exclusão social, que variam em função da idade/gênero e em função da condição social, econômica e cultural, que vão configurar processos de exclusão escolar marcada pelas sucessivas repetições de ano.

Moravam nos territórios rurais no interior da Amazônia, no nordeste paraense, em praças e/ou áreas de colônias agrícolas. Iniciaram a vida escolar entre os quatro e os sete anos, com apoio familiar, entretanto seus percursos escolares foram interrompidos por necessidades de mudanças de endereço ou em função de processos de reprovação escolar.

Em seus relatos, revelaram que apesar das adversidades gostavam de participar das aulas e que nesse período contavam com o apoio dos pais. Nas lembranças desse período destacam-se memórias afetivas prazerosas, tais como, “[...]adorava as brincadeiras que minha professora fazia, a forma carinhosa que nos tratava” (Entrevistada D), quanto memórias afetivas negativas como a entrevistada A que conta sobre o uso da palmatória pela professora para ensinar a Matemática, “[...] a professora que mais lembro usava a régua na hora da tabuada, isso me deixou traumas, morria de medo da hora da tabuada, esse trauma mudou minha vida, me tornei uma criança calada, com medo de me expressar, tanto que quando me matriculei no ensino médio e desisti por não conseguir apresentar trabalho”.

O retorno à escola e conclusão do Ensino Fundamental das mulheres A e B ocorreu por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e se deu apenas quando os filhos já estavam crescidos o suficiente para não precisarem mais de tantos cuidados, conforme relato que segue, “[...] quando minhas filhas já estavam grande e sem

darem mais trabalho, então resolvi voltar a estudar para concluir pelo menos o Ensino Fundamental” (Entrevistada B).

Este programa governamental era destinado às pessoas que já passaram por alguma forma de exclusão educacional e por isso oferecia bolsas de estudo aos alunos, o que tornava-se, muitas vezes, um atrativo a mais para o retorno e permanência à escola, conforme relato que segue, “[...]confesso que quando ouvi falar no PROJOVEM, fiquei interessada na bolsa que o programa oferecia, então como minhas filhas já estavam grandes, fui lá me matricular, mas no decorrer das aulas comecei a gostar muito, gostar dos trabalhos, das aulas e não gostava de falta uma aula” (Entrevistada A)

Discussão dos Resultados

O abandono escolar ou reprovação ainda hoje é um dos maiores problemas enfrentados pela educação brasileira, problema este oriundo de inúmeras dificuldades sofridas pelos/as alunos/as decorrentes de questões que ultrapassam a dimensão de suas individualidades, como analisa Paro (2002, p. 1) ao afirmar que,

No momento de identificar a razão do não aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a reprovação. Como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade.

Paro (2002) analisa a necessidade das escolas superarem a lógica de responsabilização do aluno por sua saída da escola e ou pela defasagem idade-série. No caso das mulheres entrevistadas, estas chegaram à juventude apresentando esta problemática.

De acordo com Silva (2014, p. 17) os alunos que não correspondem as expectativas escolares, são os que apresentam “a distorção idade-série, ou seja, a defasagem etária em relação à série é constituída por aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, representados principalmente pelos que passaram por diversas reprovações”.

Entretanto, considera-se que essa defasagem ganha uma dimensão em relação ao gênero quando as falas apontam a saída da escola entre os 14e16 anos, em função de gravidez precoce e/ou por terem casado. Mas isso não significa dizer que a saída da escola está diretamente relacionada apenas ao fato de serem mulheres, mas também pela ausência de políticas públicas governamentais que pudessem garantir o apoio necessário para que essas mulheres-mães que não dispõem de recursos pudessem continuar seus estudos e ao mesmo tempo ter sua maternidade garantida de forma tranquila e segura, com a possibilidade de ter seus filhos em creche pública e gratuita, em tempo integral.

Todavia, perpetua-se apenas a responsabilidade sobre a mulher e o governo é isento de sua responsabilidade e mantém-se socialmente apenas a ideia de que o papel da mulher é “cuidar da casa e dos filhos” e que esta deve abrir mão de seus sonhos em detrimento da família. A este respeito Simões e Hashimoto (2012, p. 7) afirmam que,

O homem se voltava para o externo, para o mundo dos negócios, das realizações profissionais, se envolvia com o trabalho remunerado; enquanto à mulher era reservado o espaço de dentro, do âmbito doméstico, onde se dedicava aos afazeres domésticos, incluindo a administração da casa e os cuidados com os filhos, - os quais previam o envolvimento emocional e a vigilância.

A baixa escolaridade fica marcada na vida de cada uma, a partir da condição de ser mãe, reafirmando a luta histórica das mulheres por visões que a oprimem em estereótipos de mulher do lar (Santos, 2013). No mundo globalizado em que vivemos, as exigências aumentaram e o mundo do trabalho passa, a cada dia mais, a exigir qualificação profissional. As mulheres por sua vez que abriram mão da educação escolar e de sua profissionalização para cuidar da sua família e acabam sofrendo as maiores consequências, principalmente nos casos de separação ou desemprego do companheiro, como é o caso das mulheres entrevistadas desta pesquisa.

De forma geral, a análise das narrativas apresenta a ideia de que a opção de trabalhar como servidora da limpeza pública trata-se na verdade do trabalho possível que se conseguiu pela necessidade de sustentar a família, embora reconheçam a desvalorização social do mesmo.

Todavia, mesmo com baixa remuneração essas mulheres passam a ser mantenedoras da família, não perdendo as responsabilidades vinculadas aos cuidados como mães, donas de casa e esposas. Nos discursos dessas mulheres, seus maridos mesmo desempregados ou com empregos temporários são considerados como os chefes da família, tendo em vista que o chefe é a autoridade maior, que impõe respeito, reafirmando a construção cultural e social do lugar do homem como superior ao lugar da mulher.

Nesse sentido, as relações sociais são marcadas pela questão de gênero, onde o pai é a figura masculina que representa autoridade e a mãe a figura feminina que representa a parte frágil dessa relação familiar, mesmo que as mulheres se desdobrem para conseguir vencer essas tantas dificuldades: em casa com a falta de autoridade que lhe é tirada pela figura patriarcal e no trabalho com os preconceitos da sociedade por estar desempenhando uma função tida como inferior e geralmente exercida por homens.

Pode-se dizer que essas mulheres saem de casa em busca de trabalho pela necessidade de sustentar sua família, mas não apenas por isso, mas também para sua auto-realização e autoestima por terem seu próprio dinheiro e atribuírem valor monetário ao

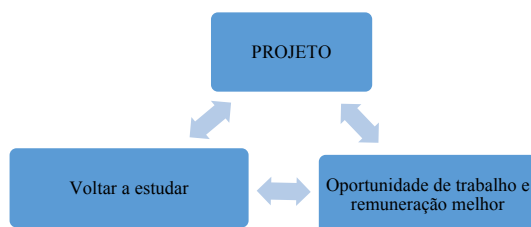
seu trabalho. A baixa escolaridade, todavia, torna-se um fator impeditivo para que consigam empregos com melhor remuneração e reconhecimento social.

Assim, por meio do processo de elevação da escolaridade é possível pensar cidadãos mais conscientes, críticos e promotores de mudança no mundo em que vivem, no caso das mulheres investigadas exige-se implementar cada vez mais políticas públicas que deem possibilidade à todos e à todas de exercerem os seus direitos, de viver experiências e cruzar conhecimentos no “chão” da escola e fora dele, bem como “intervir na conscientização dos problemas e das necessidades comuns, participando democraticamente na construção de uma cidadania reflexiva e crítica – uma cidadania profissional responsável” (Peres, 2011, p. 127)

A partir da perspectiva de futuro das mulheres entrevistadas, a EJA é apontada como oportunidade de acesso para continuidade do seu processo de escolarização, reafirmando o fato de que, a EJA acompanha o ciclo de vida de cada indivíduo (Canário, 1981).

Nesse sentido, pode-se dizer que o desejo de uma casa e emprego melhoresou até mesmo de um simples passeio com os filhos na praça para tomar um sorvete e comer um lanche estão relacionados à perspectiva de mudança de vida, uma vez que “o ser humano tem na atividade transformadora da natureza a sua condição de existência, que é o próprio trabalho” (Ramos, 2017, p. 3).

Figura 01: Perspectiva para o futuro



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2018)

Esse é o desejo que essas mulheres carregam consigo, por isso a esperança de voltar a estudar ainda existe dentro delas, por perceberem que somente através da educação que poderão atingir seus objetivos de uma vida melhor e mais confortável, elas estão na espera, naquela espera da qual Freire (1997, p. 33) já havia mencionado, a espera de quem tem esperança, do verbo esperar, e ele afirmava que “esperança do verbo esperar não é esperança, é espera”. ‘Ah eu espero que melhore, que funcione, que resolva’. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir”, assim são essas mulheres-mães-trabalhadoras-guerreiras, participantes dessa pesquisa, pessoas que esperam na

ação e na convicção de que esta espera seja frutífera pois plantam e semeiam enquanto esperam, e na espera lutam, junto com milhares de outras mulheres, para que possamos superar séculos de desigualdade e preconceito com a condição feminina.

Considerações Finais

No Brasil, aos olhos da lei, homens e mulheres são iguais em direitos e deveres, nesse sentido deveríamos ter oportunidades iguais, todavia, mesmo como muitas lutas, vencidas e direitos conquistados, o gênero feminino ainda sofre preconceito pelo simples fato de ser mulher, passando por várias situações de exclusão, tanto na vida escolar, quando deixam a escola para cuidar dos filhos e da casa, quanto no mercado de trabalho, quando em decorrência da exclusão sofrida no período escolar, não conseguem se qualificar para ocupar um posto de trabalho com melhor remuneração.

Durante a pesquisa percebemos que muitas mulheres no contexto amazônico e brasileiro, em especial as mais pobres, passam por vários momentos de exclusão escolar. As mulheres que participaram da pesquisa ao deixar a escola para cuidar dos filhos, anos depois, na busca de emprego para sustentar sua família, se depararam com a exclusão no mercado de trabalho, onde sua baixa escolaridade não lhe proporcionou o direito de escolher onde e como querem trabalhar, e aceitaram o que apareceu, sendo vítimas de desvalorização de seu trabalho e preconceito sofridos pela sociedade, no entanto, mesmo com todas essas dificuldades, essas mulheres se tornaram responsáveis pela manutenção das despesas do seus lares e ainda possuem com a dupla, ou tripla, jornada de trabalho, tendo que cumprir seu papel como funcionárias públicas e seu papel de mãe, esposa e cuidadora das tarefas da casa.

Diante das dificuldades enfrentadas por essas mulheres, um grande desejo de voltar a estudar se constituiu como a única possibilidade para alcançar um futuro melhor, com um trabalho que seja valorizado tanto economicamente como socialmente. Vemos que a luta das mulheres entrevistadas, reflete a luta de muitas mulheres em todo o mundo, ou seja, no enfrentamento do preconceito, assédio moral e sexual, violência doméstica e exclusão social.

Referências

- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Calil, L. E. (2000) *História do direito do trabalho da mulher: aspectos histórico-sociológicos do início da República ao final deste século*. São Paulo: Editora LTr.
- Canário, R. (1981). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm
- Felipe, J. D. L. A. (2015). A reestruturação produtiva e o trabalho das mulheres: uma análise crítica. *Revista Gênero & Direito*, 8(3), s.p. Texto recuperado de <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/a-reestruturacao-produtiva-e-o-trabalho-das-mulheres-uma-analise-critica.pdf>
- Franco, M. (2008). *Análise de Conteúdo* (Série Pesquisa nº 6). Brasília: Liber Livros.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guedes, M. C., & Alves, J. E. (2004, setembro). A população feminina no mercado de trabalho entre 1970-2000: particularidades do grupo com nível universitário. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, MG, Brasil. Texto recuperado de <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1307/1271>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016). *Censo demográfico do Brasil. Município de Viseu-Pará*. Texto recuperado de [ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)
- Macedo, E., & Santos, S. (2010). Still in between paid and unpaid work? Women discussion about their situation in Belgium, Lithuania, the Netherlands and Portugal. *Gender Studies and Research*, 8, 59-69.
- Maturana, H., & Verden-Zoller, G. (2004). Conversações Matrísticas e Patriarcais. In H. Maturana (Org.), *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – Do patriarcado à democracia* (pp. 29-109). São Paulo: Palas Athena.
- Minayo, M. C. S. (1996). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Paro, V. H. (2002, fevereiro). Reprovação escolar? Não, obrigado. *Jornal Estadão*. Texto recuperado de <http://www.estadao.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.htm>
- Peres, A. N. (2011). *Educação Intercultural e Cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pegagogia
- Pinto, B. C. (1997). O fazer-se das mulheres rurais: a construção da memória e de símbolos de poder feminino em comunidades rurais negras do Tocantins. In M. L. Miranda, & E. F. Santos (Org.), *Desafios de identidade: espaço-tempo de mulher* (pp. 11-23). Belém: CEJUP, GEPEM, REDOR.
- Pinsky, C. B. (2014). *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto.
- Ramos, R. (2017). Relação entre educação e trabalho na busca da dignidade humana a partir do pensamento de István Mészáros. *Problemata International Journal of Philosophy*, 8(1), 259-270. doi: <https://doi.org/10.7443/problemata.v8i1.28075>
- Santos, G. G. (2013). Gênero, carreiras e a relação entre o trabalho e a família: uma perspectiva de gestão. *e-cadernos CES*, 1, s.p. doi: 10.4000/eces.118
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, L. R. (2014). *O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília). Texto recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16776>
- Simões, F. I., & Hashimoto, F. (2012). Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. *Revista Vozes dos Vales*, 2, 1-25. Texto recuperado de http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Mulher-mercado-de-trabalho-e-as-configuracao%20familiares-do-s%C3%A9culo-XX_fatima.pdf
- Souza, E. S., & Santos, S. P. (2014). Mulheres no mercado de trabalho: Um estudo com estudantes universitários do curso de administração de uma faculdade particular de São Paulo (SP). *E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós*, 3(3), 1-19. Texto recuperado de <http://docplayer.com.br/4621355-Mulheres-no-mercado-de-trabalho-um-estudo-com-estudantes-universitarios-do-curso-de-administracao-de-uma-faculdade-particular-de-sao-paulo-sp.html>

17.

“Mas e Quem Estuda e Trabalha?” A Reforma e a BNCC do Ensino Médio na Percepção de Jovens Brasileiros e no Contexto de Flexibilização de Direitos e das Relações de Trabalho

Denise Maria Reis¹

Resumo

No Brasil, a Lei 13.415/2017 promulgou a nova reforma do ensino médio. Suas propostas estão circundadas de questões polêmicas, destacando-se o aumento progressivo da carga horária, a organização flexível do currículo e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os chamados itinerários formativos que, supostamente, serão escolhidos pelos jovens representam a flexibilização curricular instituída por diferentes arranjos entre quatro áreas de conhecimento, componentes curriculares, estudos e práticas obrigatórios, e formação técnica e profissional. Este artigo tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado em educação intitulada “A Nova Reforma do Ensino Médio e a Implantação da Base Nacional Comum Curricular: repercussões no ensino e prática docente de sociologia” desenvolvida na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) junto a escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Pouso Alegre/MG. Pretende-se, em vista disso, descrever e discutir as percepções dos jovens sobre a reforma e as possíveis implicações em suas formações pessoais e profissionais. Foram realizadas oito rodas de conversa com jovens de três das oito escolas participantes do estudo, guiadas por cinco questões problematizadoras. Os resultados apontam que, em grande parte, os jovens desconhecem a reforma e a proposta da BNCC do ensino médio, mas respondem positivamente à ideia de construção de itinerários formativos porque assim poderiam se dedicar apenas às disciplinas com as quais têm mais afinidade. O aumento da carga horária foi o ponto mais criticado por impossibilitar a conciliação de trabalho com estudo. A reflexão sobre o caráter *flexibilizador* do currículo do novo ensino médio insere-se no contexto de equivalente flexibilização das relações de trabalho e da proteção social do Estado.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; BNCC; Escola Pública; Itinerários Formativos; Juventudes; Flexibilização.

“But Who Studies and Works?” Secondary School Reform and BNCC in Perception of Brazilian Youth and in Context of Flexibility of Rights and Labor Relations

Abstract

In Brazil, Law 13.415/2017 promulgated the new reform of secondary school. Its proposals are surrounded by controversial issues, notably the progressive increase of the workload, the flexible organization of curriculum and establishment of Common National Curriculum Base (BNCC). The so-called formative itineraries that are supposed to be chosen by young people represent the curricular flexibility established by different arrangements between four areas of knowledge, curricular components, compulsory studies and practices, and technical and vocational training. This article aims to present partial results of postdoctoral research in education entitled “The New Secondary School Reform and Implementation of Common National Curriculum Base: repercussions on teaching and teaching practice of sociology” developed at University of Vale do

¹ Doutora em educação e pós-doutoranda em educação pela UNIVÁS, Brasil, com auxílio de bolsa PNPd/CAPES. E-mail: denisemreis@terra.com.br

Sapucaí (UNIVÁS) at state public secondary schools in city of Pouso Alegre/MG. It is intended, therefore, to describe and discuss the perceptions of young people about reform and the possible implications on their personal and professional formation. Eight conversation rounds were held with young people from three of the eight participating schools, guided by five problematic questions. The results indicate that, for the most part, young people are unaware of reform and BNCC secondary school proposal, but respond positively to the idea of building formative itineraries because they could focus only on the subjects with which they have the most affinity. The increase in the workload was the most criticized point for making it impossible to reconcile work with study. The reflection on the *flexibilizing* character of the new secondary school curriculum is inserted in the context of equivalent flexibility of labor relations and social protection of the State.

Keywords: Secondary School Reform; BNCC; Public School; Formative Itineraries; Youth; Flexibility.

Introdução

A proposta deste artigo é apresentar resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado em educação intitulada *A Nova Reforma do Ensino Médio e a Implantação da Base Nacional Comum Curricular: repercussões no ensino e prática docente de sociologia*. O estudo em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), com auxílio de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES), junto a escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil, tem como um dos objetivos específicos compreender a perspectiva dos estudantes a respeito das implicações da reforma e da instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na disciplina de sociologia. Para o presente trabalho, priorizamos os resultados relativos às percepções dos jovens sobre o aumento da carga horária e sobre a proposta de itinerários formativos previstos na reforma e na BNCC do ensino médio.

O último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 apresenta um contingente de 10,3 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (IBGE, 2011). Em 2011, apenas metade destes frequentavam o ensino médio, e entre 1999 e 2011 a taxa de evasão nesse nível educacional mais que dobrou – de 7,4% para 16,2% (Dias, 2013). A aprendizagem dos alunos estagnou em patamares insatisfatórios (Bassi, Codes, & Araújo, 2017).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 35, o ensino médio é etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e terá seus direitos e objetivos definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (conforme adendo da Lei 13.415/2017). Tem como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a

cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei n.º 9.394, 1996).

Ainda assim, o ensino médio é uma etapa escolar circundada por polêmicas. Para Nosella (2016, p. 19), ela sofre de carência de "definição de seu estatuto pedagógico", pois não se tem clareza se sua função é profissionalizante ou pré-profissionalizante, preparatória ao ensino superior, fase intermediária ou terminal. Krawczyk (2014) assinala as tensões sobre a identidade do nível médio, oscilando entre a ênfase na formação geral ou na profissionalização, na formação para cidadania ou para o ingresso na universidade. Para a autora, as constantes reformas e demandas de inclusões/exclusões de conteúdos curriculares contribuem com as polêmicas em torno desta etapa, no Brasil e em diferentes países.

No estado de São Paulo, vivenciamos no final do ano de 2015 e início de 2016 manifestações e ocupações de dezenas de escolas por estudantes dos ensinos fundamental e médio contra a chamada "reorganização escolar" anunciada pelo governo estadual, que atingiria mais de 300 mil alunos com as suas transferências para outras unidades escolares, tendo em vista o reajuste do orçamento educacional (Martins, Tardelli Filho, Pereira, & Santos, 2016). De forma indireta, a luta contra o fechamento ou "reorganização" das escolas foi uma reivindicação pela qualidade do ensino público. Foi a luta contra o sucateamento da educação e o corte de investimentos. "As ocupações desnudaram a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares" (Corti, Corrochano, & Silva, 2016, p. 1171).

Novas ocupações de escolas, institutos federais e universidades públicas emergiram em outubro de 2016 em várias unidades federativas do país, agora em contraposição à Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016² – sancionada pela Lei 13.415/2017 – a fim de promover uma nova reforma do ensino médio sem a participação da sociedade e com prejuízos à formação e empregabilidade dos jovens mais pobres, e à Proposta de

² Recuperado a 23 de Agosto de 2018 em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. A Medida Provisória foi sancionada pelo presidente Michel Temer transformando-a na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Recuperado a 23 de Agosto de 2018 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.

Emenda Constitucional 241 de 15 de junho de 2016³ (PEC 55/2016 no Senado Federal) que estabelece teto para gastos primários, como saúde e educação.

Apenas no estado de Minas Gerais, 62 escolas públicas foram ocupadas por estudantes em outubro de 2016 (chegando a 103 unidades ao final do mês), segundo dados da Secretaria de Estado de Educação (SEE)⁴, sendo oito delas situadas no município de Belo Horizonte.

No mês de dezembro de 2016, uma comissão de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) elaborou um texto sobre a Medida Provisória 746/2016 (MP 746) para contribuir com o debate entre os estudantes, docentes e gestores educacionais. No entendimento dessa comissão,

a MP 746 desconsidera o quadro geral do Ensino Médio regular no país e vem sendo difundida de modo errôneo pelo governo Temer como uma medida enérgica e eficaz para resolver problemas de qualidade da oferta desta etapa da educação. Este texto pretende argumentar que, por trás do discurso da “flexibilização” da oferta, a MP reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho, restringe e abrevia a oferta, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para privatização do ensino público. (Observatório da Juventude UFMG, 2016, s.p.)

A proposta de um ensino médio para a formação geral humanista e para a preparação a uma experiência no mundo do trabalho sempre contou com orientações diferentes dependendo da classe social a que pertence o jovem. Para os filhos das elites, a ênfase se dá nas condições e no seu processo formativo de acesso ao ensino superior, podendo postergar a sua inserção profissional. Para os filhos das camadas populares, o equilíbrio entre os dois polos sempre ocorreu com dificuldades, podendo a ênfase em um deles ser fator de aprofundamento das desigualdades (Sposito & Souza, 2014).

A reflexão e a elaboração de um projeto de vida tomam configurações distintas para jovens de diferentes classes sociais – sem contar os marcadores de gênero, raça/cor/etnia, orientação sexual, regionalidade, entre outros –, sendo o ensino médio referência mais ou menos frágil para o suporte material e subjetivo necessário à projeção de caminhos futuros e de vida adulta. A escola representa expectativas aos jovens para a formulação de seus projetos de vida, embora estes também entendam que ela se encontra limitada no atendimento de suas necessidades e demandas (Leão, Dayrell, & Reis, 2011).

A reforma do ensino médio por meio da Lei 13.415/2017 suscita preocupações tanto com a formação e futuro dos jovens – especialmente pertencentes às classes populares – quanto com a atuação docente para atender as mudanças que “consistem

³ Recuperado a 23 de Agosto de 2018 em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>.

⁴ Recuperado a 23 de Agosto de 2018 em <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-mais-de-60-escolas-em-mg-contra-pec-241.html> e <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/10/mais-de-100-escolas-estaduais-estao-ocupadas-em-minas-gerais.html>.

basicamente em uma ampliação de carga horária, o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, a flexibilização da grade curricular e a aceitação de educadores sem formação específica na área de atuação" (Bassi, Codes, & Araújo, 2017, p. 5).

A reforma altera o artigo 36 da LDB (Lei n.º 9.394, 1996) ao considerar que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, organizando as áreas e competências de acordo com critérios de cada sistema de ensino. Apenas o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, conforme disposto no parágrafo 3º do artigo 35-A.

Os demais componentes curriculares estarão dispersos em áreas de conhecimento para que os/as estudantes possam "optar" pelo itinerário formativo de seu interesse, comprometendo o ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, concentradas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em outras palavras, há uma clara desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização dos professores brasileiros na Educação Básica com estas medidas de reorientação e restrição curriculares. (Dantas, 2018, p. 108, grifo do autor)

Além disso, a Lei 13.415/2017 não deixa claro como articular as áreas de conhecimento, os componentes curriculares da BNCC e a distribuição da carga horária com os tais itinerários formativos, deixando a definição para os estados e/ou escolas. O atual governo ignora as condições necessárias de infraestrutura, de trabalho dos profissionais da educação e de investimento orçamentário para o aumento progressivo da carga horária do ensino médio. Também não destina atenção especial à realidade de milhares de jovens que trabalham meio período ou período integral.

A BNCC, assim com a lei da reforma do ensino médio, não passou por amplas discussões com a sociedade, nem mesmo com os professores, gestores escolares, estudantes e suas famílias⁵. Reafirma a ênfase no ensino da língua portuguesa e da matemática e o enfraquecimento das disciplinas das ciências humanas e sociais. Estas últimas, a partir de suas diversas disciplinas, são fundamentais para a formação crítica e exercício da cidadania dos estudantes.

⁵ Vale sublinhar a nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 20 de março de 2018, que lista 12 entidades que se manifestam contra o desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio - exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado (recuperada a 14 de Junho de 2019 em <http://www.anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precarizacao>). A nota de 14 de maio de 2018 questiona a legitimidade e o suposto debate coletivo da proposta (recuperada a 14 de Junho de 2019 em <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>). Em outra nota, emitida em de 04 de dezembro de 2018, a Associação expressa "preocupação e indignação com a aprovação desta BNCC, diante de um percurso que teve como marca: audiências públicas interrompidas, críticas severas de especialistas em diferentes áreas e de conselheiros do próprio CNE, ausência de diálogo com as associações científicas. É atordoante ver um país assumir reformas educacionais e políticas educativas, contrárias ao que os especialistas da área indicam como as mais adequadas e desinteressado pelo diálogo com seus cientistas e sociedade civil organizada" (recuperada a 14 de Junho de 2019 em <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-o-que-ainda-precisamos-dizer-sobre-bncc-do-ensino-medio>).

Metodologia

A pesquisa se propõe a descrever, compreender e analisar os processos do fenômeno social em interação com os colaboradores (Denzin & Lincoln, 2006), desenvolvendo estudo de caso (Triviños, 1987) e abrangendo a observação etnográfica (Beaud & Weber, 2014).

Participam oito unidades escolares da rede estadual do município de Pouso Alegre/MG que ofertam o ensino médio. Além da observação de aulas e de reuniões de equipe pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Flick, 2004) com 10 professores de sociologia e oito rodas de conversa com jovens de três das oito unidades escolares. Questões problematizadoras balizaram as discussões em grupo (Flick, 2004). Restam ainda a análise de documentos utilizados e/ou produzidos pelos sujeitos da pesquisa (Laville & Dionne, 1999) e entrevistas semiestruturadas com jovens selecionados nas rodas de conversa.

O recorte de conteúdos tem ocorrido em temas e organizado em categorias, permitindo o tratamento dos dados pela análise de conteúdo (Laville & Dionne, 1999) e seu exame à luz da abordagem crítico-dialética (Gamboa, 2007).

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, demandando a assinatura da Autorização para Coleta de Dados pelas unidades escolares e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos entrevistados.

A nova reforma do ensino médio e a proposta da BNCC

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (2017), conhecida como a nova reforma do ensino médio, altera diversas legislações, das quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A lei altera o artigo 24º da LDB, acrescentando os seguintes parágrafos (Lei nº 13.415, 2017):

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput [800 horas] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017;

Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

O artigo 26º da LDB (Lei nº 9.394, 1996) dispõe que:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Seus parágrafos tratam dos componentes curriculares obrigatórios, mas sociologia e filosofia não são um deles. A reforma do ensino médio acrescenta o parágrafo 10º onde se lê: "a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação".

A reforma (Lei nº 13.415, 2017) incorpora o artigo 35-A à LDB:

a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

O parágrafo 2º do artigo menciona sociologia e filosofia, mas não como componentes curriculares obrigatórios e sim como *estudos e práticas*: "a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia". Destaca-se também o parágrafo 5º, onde se lê: "a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino".

Também altera o artigo 36º da LDB (Lei nº 9.394, 1996) que passa a vigorar com o seguinte texto:

o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Observa-se a inclusão da formação técnica e profissional nos itinerários formativos - parágrafos 6º ao 12º - que deverá ter seus cursos verificados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos ou reconhecidos pelo respectivo Conselho Estadual de Educação; tal formação quando "realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino"; "as instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa

obrigatória”; “[...] o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”; e “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”.

Cabe enfatizar o parágrafo 6º e seus incisos que abrem margem para escolas e empresas firmarem parcerias para a certificação da aprendizagem profissional, ou seja, para considerar formação técnica e profissional as experiências de jovens empregados ou em programas de aprendizagem profissional:

a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Destaca-se também o parágrafo 11º e seus incisos, pois preveem o estabelecimento de convênios com instituições de educação a distância (EAD):

para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

É a partir da Portaria N° 1.432 de 28 de dezembro de 2018 do Ministério da Educação – MEC (Ministério da Educação, 2018c) que há o estabelecimento de “referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio”. Estas, por sua vez, são atualizadas um mês antes por meio da Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE (Ministério da Educação, 2018a). O inciso III do artigo 6º apresenta a definição dos itinerários formativos:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BNCC-EM) foi promulgada quase dois anos depois da lei da reforma, em 17 de dezembro 2018, por meio da Resolução N° 4 do Conselho Pleno do CNE (Ministério da Educação, 2018b). O parágrafo 1º do artigo 1º dispõe que “como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares". O documento é dividido em cinco capítulos: I - Das disposições gerais; II - Do planejamento e organização; III - Da proposta pedagógica e do currículo; IV - da BNCC do ensino médio; e V - Das disposições finais e transitórias. Neste último capítulo, destaca-se o artigo 12º e seu parágrafo único:

As instituições ou redes escolares podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCCEM, nos termos desta Resolução e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CEB nº3/2018. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022.

Destaca-se também o artigo 21º: "no prazo de até 10 (dez) dias a contar da publicação da presente Resolução, o Ministério de Educação editará documento técnico contendo a forma final da BNCC da Educação Básica, nos termos das concepções, definições e diretrizes estabelecidas na presente norma"⁶.

A nova reforma, portanto, prevê o aumento progressivo da carga horária do ensino médio e a implantação da BNCC e de itinerários formativos por meio dos quais os jovens, supostamente, podem decidir se prepararem para o mundo do trabalho ou darem prosseguimento aos estudos. Essa é a ideia de *flexibilidade* que se busca instituir à formação e à possibilidade de escolha pelos jovens.

Para Moura e Lima Filho (2017), o discurso da *flexibilização* do currículo e do *protagonismo* atribuído aos jovens na escolha de itinerários formativos evidencia a ideia de aligeiramento do ensino médio pela redução curricular - além da perda da concepção deste nível como etapa final da educação básica. Já Motta e Frigotto (2017, p. 368) entendem que não se trata de "livre escolha", como defendem os reformadores, mas de uma decisão compulsória, uma vez que é exigida uma carga horária obrigatória, inclusive quando ocorrer sua ampliação com a proposta de escola em tempo integral. "Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento" (Motta & Frigotto, 2017, p. 368).

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para

⁶ A versão final da BNCC-EM pode ser encontrada no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Consultada em: 13 de Junho de 2019.

pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. [...] Nesse contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados. (Krawczyk & Ferretti, 2017, pp. 36-37, grifo dos autores)

O aumento de carga horária com o intuito de chegar a 7 horas diárias desconsidera o contingente de quase 2 milhões de jovens que estudam e trabalham (Silva & Scheibe, 2017), além da falta de infraestrutura e corpo docente em quantidade suficiente para dobrar a jornada (Moura & Lima Filho, 2017; Silva & Scheibe, 2017).

Desse modo, no que se refere à formação em tempo integral, é possível supor que a ampliação da carga horária, progressivamente, será preenchida pela “curricularização” do “tempo de trabalho”. A ideia de reconhecimento de saberes e experiência profissional adquirida no local de trabalho, como acenada pela “certificação de competências” e “terminalidades” intermediárias, poderá ser uma estratégia de consecução da jornada integral. (ANDES-SN, 2017, p. 18, grifos do autor)

Para atender a carga horária total, permite-se a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância, favorecendo a privatização da educação básica – incluindo a venda de plataformas digitais, aplicativos, materiais didáticos etc. –, mas também o recebimento de financiamento público pelos grupos educacionais privados para a oferta de formação *online* regular e/ou técnica e profissional (Silva, 2018).

Estamos diante de políticas educacionais que suscitam preocupações quanto à estrutura e investimento público necessários para viabilizar sua implantação, e também no que se refere à formação de qualidade dos jovens brasileiros que transcenda o objetivo de atingir melhores índices nas avaliações nacionais e internacionais em larga escala, focado estritamente em resultados (Gonçalves, 2017). O que será que os próprios jovens pensam a respeito de tais políticas?

O que os jovens têm a dizer

Em 29 de setembro de 2016, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) se posicionou contra a reforma do ensino médio em seu site e elencou cinco motivos⁷: 1. Flexibilização da grade curricular e desvalorização do pensamento crítico; 2. Quantidade não significa qualidade; 3. Ausência de diálogo; 4. Desrespeito ao PNE (Plano Nacional de Educação); e 5. Confusão e despreparo do governo. Para a entidade, o então governo do presidente Michel Temer “não dialoga com os estudantes, assim como não

⁷ Recuperado a 14 de Junho de 2019 em <http://ubes.org.br/2016/5-motivos-por-que-a-ubes-e-contra-a-reforma-do-ensino-medio/>.

atende às necessidades das escolas brasileiras. O projeto foi colocado de forma autoritária, imposto à juventude e a sociedade sem nenhum tipo de debate" (UBES, 2016, s.p.).

Notícia, em seu site, sobre o Seminário de Educação promovido pela entidade secundarista nos dias 20 e 21 de julho de 2018, no Instituto Federal de São Paulo, afirma que "a Base Nacional Comum Curricular passou a ser debatida em 2014, mas o que inicialmente tratava-se de um processo de construção democrática para garantir uma educação igualitária, durante o governo de Temer passou a ser uma sucessão de retrocessos em defesa dos interesses dos setores privados"⁸.

Para a principal organização estudantil de nível médio do Brasil, está claro que a reforma e a BNCC do ensino médio não foram propostas debatidas e negociadas com os estudantes. Ao contrário, foram colocadas "de cima para baixo", mas com discurso de que foram ampla e democraticamente discutidas não só com os estudantes, mas com a sociedade em geral.

Em nossa pesquisa, realizamos rodas de conversa em três das oito escolas estaduais de Pouso Alegre/MG participantes do estudo, entre abril e maio deste ano. Em apenas uma delas os jovens confirmaram a presença da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Minas Gerais, no final do ano de 2017, para tratar da reforma e BNCC do ensino médio. Ainda assim, os jovens do 3º ano - e que à época estavam no 1º - registraram que não foi uma *consulta* de proposições para as políticas, mas apenas um momento informativo sobre elas.

Outro dado interessante é que apenas dois jovens, de escolas diferentes, sabiam o que era a BNCC. Os demais não souberam responder, o que pode indicar que, mesmo na escola que contou com a presença da SRE, não houve profundidade das informações ou mobilização para a temática. Esses dois jovens fazem parte do rol de entrevistados futuros; um deles já nos adiantou que conhece a BNCC por causa de sua prima que é estudante de pedagogia, ou seja, não obteve a informação dentro de sua própria escola.

Foram três rodas de conversa na escola 1 no período matutino - um primeiro ano e dois segundos anos -, uma roda de conversa na escola 2, no terceiro ano do período da manhã, e quatro rodas de conversa na escola 3 no período noturno - um primeiro ano, um segundo ano e dois terceiros anos. Essa última escola localiza-se na zona rural do município. A proposta foi construir uma estrela de papel em folha tamanho A3 de cinco pontas, sendo que cada uma delas continha uma questão problematizadora: 1. Qual a função da escola? 2. Para que serve a sociologia? 3. O que acham da ideia de itinerários

⁸ Recuperado a 14 de Junho de 2019 em <http://ubes.org.br/2018/deforma-do-ensino-medio-e-bncc-representam-desmonte-na-educacao/>.

formativos? 4. O que pensam sobre o aumento de carga horária do ensino médio? 5. Sentiriam-se prejudicados sem a disciplina de sociologia?

As questões 3 e 4 são o foco deste trabalho e é a partir das reflexões em torno delas que realizamos uma discussão dos dados.

Apesar dos jovens, em sua imensa maioria, desconhecerem a nova reforma e a proposta da BNCC, responderam positivamente à ideia de construção de itinerários formativos porque assim poderiam se dedicar apenas às disciplinas com as quais têm mais afinidade. Quando questionados, um dos jovens do segundo ano respondeu: “Isso é legal. Estudar só o que gosta”.

Uma turma do primeiro ano registrou numa das pontas da estrela de papel: “É bom porque escolhendo as disciplinas a gente vai se sair melhor no curso”. Um dos jovens complementou durante a discussão em grupo: “É legal porque os adolescentes vão ter mais interesse”.

Observa-se uma percepção entusiasmada por parte dos jovens no sentido de se envolverem somente com conteúdos que lhes tragam interesse e prazer a partir dos itinerários formativos, repercutindo um melhor desempenho escolar.

Um jovem de uma turma de segundo ano apontou, numa possível relação entre estudo e trabalho, que “é muito bom poder escolher o que se quer estudar, pois assim se faz o que se gosta”. Essa noção foi claramente registrada numa das pontas da estrela de papel por outra turma de segundo ano: “É bom porque a gente vai poder escolher as disciplinas que mais nos interessam e não vamos precisar aprender matérias que não vamos usar no nosso futuro profissional”.

Uma das turmas de terceiro ano situou, inclusive, o ensino médio como etapa preparatória ao superior: “Seria bom, pois muitos desistem da faculdade por não se identificar com as atividades dentro dela. [Mas] com um caminho trilhado com o que se gosta de fazer, dificilmente desistiriam”.

Essa é uma das visões que se tem sobre o ensino médio: não como etapa final da educação básica, mas como etapa intermediária que habilita o jovem para o ensino superior (Krawczyk, 2014; Nosella, 2016). A própria LDB, em seu artigo 36º após a alteração pela Lei 13.415/2017, dispõe que as instituições de ensino deverão certificar o concluinte do nível médio para prosseguir com os estudos em nível superior ou em cursos nos quais essa etapa seja obrigatória.

Motta e Frigotto (2017) consideram que a reforma, na verdade, é uma das expressões de ataque aos direitos sociais pelo projeto neoliberal, liquidando o ensino médio como última etapa da educação básica. Da mesma forma, Arelaro (2017, p. 16)

pontua que o objetivo principal é "enterrar a proposta do ensino médio como etapa final de uma educação básica no Brasil, como direito de todos(as)". Moura e Lima Filho (2017, p. 121), por sua vez, acrescentam que a organização curricular dividida em itinerários formativos afronta a LDB e os "princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e universalização" da educação básica.

Portanto, fazer valer esse direito, torná-lo realidade para todos não pode ser encarado como crise nem como problema, como tratam patrocinadores e defensores da reforma. É, na verdade, um bom desafio social, um passo importante e necessário no processo de travessia de uma sociedade desigual e excludente para uma igualitária em que todos estejam incluídos como cidadãos de pleno direito. Ao invés disso, a reforma promove a redução de conteúdos formativos em cada um dos itinerários formativos propostos. Ou seja, é a negação do EM como etapa final da EB. (Moura & Lima Filho, 2017, p. 121)

Seria importante, pois, considerar que o ensino médio não deve perder de vista uma formação global que possibilite ao jovem sua autocondução e sua inserção ativa na vida social. A perspectiva gramsciana de formação do dirigente, por exemplo, e sua proposição de escola unitária têm como objetivo uma educação para a cultura geral, humanista, que contribua com a expansão da intelectualidade entre as massas trabalhadoras, sendo "um programa de reformas que se dirige em geral a todas as sociedades preocupadas com a educação das novas gerações" (Nosella, 2015, p. 136).

Alguns poucos jovens ponderaram sobre a maturidade para escolher o que se quer estudar, como no caso de uma estudante do terceiro ano: "A gente às vezes não sabe nem o que quer fazer na faculdade, imagina no ensino médio". Outra jovem, da mesma turma, também considerou: "E se eu me arrepender de não ter estudado tal matéria? Como vou fazer?".

Um jovem de uma turma de segundo ano seguiu um raciocínio semelhante: "Não é correto [o modelo de itinerários formativos], pois o adolescente muda de opinião o tempo todo e não sabe ao certo se é a opinião que quer seguir para a vida toda".

Com efeito, alguns jovens podem estar preparados para escolhas de itinerários formativos, mas não em relação a projetos e trajetórias de vida (Bassi, Codes, & Araújo, 2017).

Os estudos sobre a condição juvenil contemporânea chamam a atenção para as dificuldades dos jovens na construção de suas trajetórias em contextos de incertezas e desigualdades sociais, quase sempre sem contar com o apoio de políticas públicas. A escola de ensino médio pode ser um espaço importante de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades. No entanto, ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras. (Leão, 2018, p. 19)

A vinculação estudo-trabalho reaparece, porém numa perspectiva contrária aos itinerários formativos, conforme assinala uma jovem do primeiro ano: “Não concordo, pois acho que mudaria de ideia depois sobre o meu emprego”.

Sobre se arrepende e mudar de ideia, um jovem de uma turma de segundo ano pontua: “podemos nos especializar no que queremos no momento, assim como podemos mudar de opinião depois e se especializar em outras coisas. Quanto mais conhecimento melhor”.

Um ponto a ser destacado a partir desta fala são os processos de transição para a vida adulta cada vez mais flutuantes, descontínuos e reversíveis (Pais, 2001). Este jovem, por exemplo, não se preocupa com a linearidade de sua formação; ao contrário, vê com tranquilidade a possibilidade de escolher, reavaliar e fazer novas escolhas.

Outro ponto relevante é a noção de “conhecimento para vida”, que seria prejudicado com a adoção de itinerários formativos, que emerge na fala de uma jovem de outra turma de segundo ano: “com a escolha do que estudar, muitas pessoas não terão o conhecimento básico sobre determinado assunto necessário para a vida”. Seu colega demonstra noção de integralidade entre as diferentes áreas do conhecimento ao se opor aos itinerários: “não é correto pelo fato de uma matéria complementar a outra. Não adianta saber matemática e não saber português” [por exemplo].

Em relação a isso, destacamos as contribuições de Krawczyk e Ferretti (2017) que tratam da necessidade de uma formação que possibilite aos jovens a compreensão ampla e crítica da sociedade em que vivem e do modo como o trabalho que realizam é estruturado, visando a construção de caminhos mais humanizadores, solidários e equitativos de convivência e de produção das condições de existência. Essa seria uma formação conectada com a vida concreta dos jovens e não somente voltada aos interesses do mercado de trabalho e da reestruturação sistêmica.

Em contrapartida, o aumento da carga horária foi bastante criticado por impossibilitar a conciliação de trabalho com estudo. Nota-se a forte presença de percepções desfavoráveis à proposta. As primeiras ideias mencionadas numa das rodas de conversa foram: “inviável”, “imprudente”, “péssimo; a vida é mais que isso [escola]”.

Jovens do segundo ano assinalaram: “não concordamos, pois temos obrigações fora da escola. Exemplo: trabalhar ou fazer algum curso no período da tarde”. Uma outra turma de segundo ano registrou perspectiva semelhante: “para quem tem tempo seria bom, mas para nós que trabalhamos... não teríamos tempo”.

A reforma prevê a ampliação de 800 horas/aula/ano para 1.400 horas/aula/ano ou 7 horas/dia, mas não define um prazo para seu cumprimento. Apenas trata de uma

meta de, pelo menos, 1.000 horas/aula/ano a ser atingida nos próximos cinco anos a partir de 02 de março de 2017 (Lei nº 13.415, 2017). "Ao fazer essa ampliação, o texto legal não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos" (Lima & Maciel, 2018, p. 11).

Além do acesso universal ao ensino médio não ter sido alcançado – cerca de 54% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados nesta etapa, segundo Censo Escolar de 2016 (ANDES-SN, 2017) – e de cerca de 2 milhões de jovens inscritos no período noturno (ANDES-SN, 2017), temos ainda o desafio dos jovens que não estão em idade "regular" e que, portanto, precisam frequentar as aulas da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para Arelaro (2017), a EJA e ensino médio noturno "regular" precisariam contar com projetos distintos:

O primeiro exige organização especial e dentro das condições de vida e trabalho dos(as) estudantes um bom número deles com 15 a 19 anos de idade. Os trabalhadores mais velhos têm, em geral, uma jornada de trabalho bastante pesada e já chegam na escola depois de 8h a 10 horas de trabalho, daí porque defendem que os projetos de formação possam e devam ser mais flexíveis. Mil horas/ano ou 1.400/ano para período integral não será implantado ou será simulacro na EJA. Ou, se formos cínicos, basta reduzir a hora/aula para 40 minutos e se terá "cumprido a exigência legal"... Mas, a maioria de cursos de EJA e de cursos regulares em períodos noturnos não têm atendido as necessidades dos jovens e dos adultos. É preciso mais respeito, melhores condições de funcionamento e criatividade para eles. (Arelaro, 2017, p. 12, grifo da autora)

É por isso que, para a autora, a flexibilização por meio de itinerários e arranjos curriculares diversos seria bem-vinda aos jovens de até 30 anos que não concluíram o ensino médio regular, especialmente quando se pensa em inovar a modalidade EJA. Porém, ao considerar o contexto de não garantia de direitos sociais, entende que a "flexibilidade ilimitada vira descompromisso e leviandade educacional" (Arelaro, 2017, p. 16).

Uma das turmas de terceiro ano registrou posições distintas a respeito do aumento de carga horária: "Bom e ruim. Ruim por causa do trabalho. Bom para quem gosta de estudar"; "Já estudamos o suficiente com a carga horária que temos".

Cabe ressaltar que a reforma do ensino médio visa atender os interesses de melhoria no desempenho em avaliações como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (*Programme for International Student Assessment*), "flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala" (Leão, 2018, p. 19). Nesse sentido, aumentar a carga horária sem a devida melhoria na qualidade da educação pode favorecer escolhas de itinerários formativos mais "fáceis" para os jovens de classes populares atingirem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais.

Uma compreensão crítica partiu de uma jovem do segundo ano: “não concordo, pois com a carga horária atual a escola já não tem muitos recursos. Então, com o aumento da carga, será que teremos mais recursos?”. Divergindo da colega e, ao mesmo tempo, complementando seu argumento, um jovem pontuou:

Concordo, porém o Brasil não tem recursos para isso. Exemplo: vai aumentar a carga horária, mas não tem recurso para alimentação. Não há recursos para aumentar a carga horária no momento. Seria muito bom se aumentasse, pois a educação no Brasil é uma das piores.

Numa linha de pensamento congruente com a necessidade de maior investimento público, uma turma de primeiro ano de outra escola registrou: “o aumento não encaixaria no ‘fuso’ horário do ônibus. Teria que ter mais ônibus, mais alimentação, mais professores”.

Importante que os jovens tenham levantado esses elementos materiais e concretos necessários para a ampliação da carga horária e implementação da escola em tempo integral no ensino médio. Numa conjuntura política e econômica de cortes drásticos no orçamento das políticas sociais e de ataque aos direitos fundamentais do povo brasileiro, é preciso considerar até que ponto a reforma e a implantação da BNCC são, de fato, viáveis. É por isso que são colocados em questionamento os interesses da iniciativa privada na educação pública, seja por meio de convênios para a oferta de ensino a distância e de parcerias para a efetivação de itinerários formativos que incluam a formação técnica e profissional, seja em função do aumento da carga horária e do objetivo de instituir a escola em tempo integral. Se o Estado não der conta, quem assumirá as tarefas?

Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da EC 95 [...]. (Moura & Lima Filho, 2017, p. 120)

Outra percepção crítica foi registrada por uma turma de terceiro ano: “É provável que aconteça uma grande evasão”.

Respaldando esse entendimento, Leão (2018) assinala que a lei da reforma é lacônica no que diz respeito à garantia de acesso ao período noturno em condições adequadas pelos jovens trabalhadores, o que pode contribuir tanto para a evasão quanto para o impedimento de um vasto número de jovens ao direito de finalização de sua escolarização básica.

Por fim, a questão metodológica foi assinalada no âmbito da ampliação da carga horária por uma jovem do segundo ano: “teria que mudar o formato do que é a aula hoje. É muito maçante”.

Isso pode indicar que muitos alunos que não precisam trabalhar até se encantariam com a ideia de permanecer em período integral na escola, desde que o modelo tradicional fosse substituído por propostas pedagógicas mais criativas e interativas. O currículo necessita, de fato, estar conectado com a vida dos jovens; os conteúdos e métodos precisam sair de um formato linear e sem significado para eles. Mas para isso, exige-se incluir a escola e seus atores. "A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início" (Silva, 2018, p. 13). Ademais, "tempo integral, dissociado da concepção de formação humana integral, apenas reitera processos de seleção e exclusão escolar, marcas históricas do ensino médio brasileiro" (Silva & Scheibe, 2017, p. 29).

Verifica-se que a condição juvenil no Brasil, especialmente em relação aos jovens de classes populares, tem como um dos marcadores fundamentais o trabalho.

Diferentes autores acentuam duas características importantes que marcam o a relação escola e trabalho no país: o ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou superposição de estudo-trabalho. Aqui, boa parte dos jovens envolve com o trabalho, e especialmente com os bicos, desde muito cedo, mobilizando múltiplas estratégias para ganhar a vida. Ainda que nos últimos anos a presença dos jovens na escola básica e na universidade tenha se ampliado de maneira significativa, o trabalho é intensamente presente em seus trajetos. (Corrochano, 2013, p. 27)

Não à toa, quando um aluno do terceiro ano argumentou "se ficamos quatro horas [na escola], ficamos mais três", seu colega rebateu: "mas e quem estuda e trabalha? Tem quem precisa trabalhar".

Considerações finais

No âmbito da reforma e da BNCC do ensino médio, uma das intenções da pesquisa foi compreender a perspectiva dos jovens. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas implicam a interpretação e recriação de propostas dentro e entre os contextos da prática (Mainardes, 2006). Por isso, é fundamental escutar o que os jovens têm a dizer a respeito das políticas que afetam seus processos de escolarização e formação profissional. Não somente os jovens, mas os profissionais docentes e não docentes, as famílias e comunidades, a sociedade em geral.

Contribuir com o debate sobre o caráter *flexibilizador* da reforma e da BNCC do ensino médio, é acolher as percepções dos jovens e, ao mesmo tempo, incluir a reflexão sobre os processos de flexibilização das relações de trabalho, da proteção social do Estado, da utilização dos recursos públicos, das leis e direitos (Krawczyk & Ferretti, 2017) num contexto de capitalismo igualmente flexível (Sennett, 2007).

Outras percepções dos jovens foram observadas na pesquisa e serão objeto de aprofundamento em outros trabalhos: a sociologia, disciplina de interesse do estudo, é vista como importante para a compreensão da sociedade por cerca da metade dos jovens e alguns poucos afirmam que se sentiriam lesados caso ela ficasse fora do seu itinerário formativo. A escola, por sua vez, é apreendida como fonte importante de conhecimento e como espaço de convivência, de aprendizado e de respeito às diferenças, e, ao mesmo tempo, de práticas de discriminação e *bullying*. Questões que dizem respeito à sexualidade e gênero mobilizam debates sobre os papéis a serem desempenhados pela escola e família.

Referências

- ANDES-SN. (2017). *A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei N° 13.415/2017*. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Arelaro, L. (2017). Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 11-17.
- Bassi, C., Codes, A., & Araújo, H. (2017). Nota Técnica – O Que Muda com a Reforma do Ensino Médio: conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. *Disoc/Ipea*, 41, 3-15.
- Beaud, S., & Weber, F. (2014). *Guia para a Pesquisa de Campo: produzir e analisar dados etnográficos* (S. Almeida, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corrochano, M. C. (2013). Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação*, 18(1), 23-44.
- Corti, A. P., Corrochano, M. C., & Silva, J. (2016). “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*, 37(137), 1159-1176.
- Dantas, J. (2018). O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. *Universidade e Sociedade – ANDES-SN*, 61, 106-115.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin & Y. Lincoln. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 15-41, S. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, E. (Coord.). (2013). Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. *1a Análise Seade*, 5, 13-30.
- Flick, U. (2004). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa* (S. Netz, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Gamboa, S. (2007). *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Gonçalves, S. (2017). Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 11(20), 131-145.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011). *Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Resultados do Universo*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IBGE. Texto recuperado de http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf
- Krawczyk, N. (2014). Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. Maia (Org.), *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 75-98). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Krawczyk, N., & Ferretti, C. (2017). Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 33-44.

- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre; Belo Horizonte: Editora Artes Médicas Sul; Editora UFMG.
- Leão, G., Dayrell, J., & Reis, J. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1067-1084.
- Leão, G. (2018). O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, 34, 1-23.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Lima, M., & Maciel, S. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, 27(94), 47-69.
- Martins, M., Tardelli Filho, F., Pereira, K., & Santos, E. (2016). As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. *Crítica Educativa*, 2(1), 227-260.
- Ministério da Educação (2018a). *Resolução Nº 3 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Texto recuperado de http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622.
- Ministério da Educação (2018b). *Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>
- Ministério da Educação (2018c). *Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Texto recuperado de http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199
- Motta, V., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, 38(139), 355-372.
- Moura, D., & Lima Filho, D. (2017). A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 109-129.
- Nosella, P. (2015). Ensino médio unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 121-142.
- Nosella, P. (2016). *Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Observatório da Juventude UFMG (2016). *Texto para discussão – Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016*. Texto recuperado de <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates*. Lisboa: Ambar.
- Sennett, R. (2007). *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Silva, M., & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 19-31.

- Silva, M. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-34.
- Sposito, M., & Souza, R. (2014). Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In N. Krawczyk (Org.), *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional* (pp. 33-62). São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UBES (2016). *5 motivos por que a UBES é contra a MP de reforma do ensino médio*. Texto recuperado de <http://ubes.org.br/2016/5-motivos-por-que-a-ubes-e-contra-a-reforma-do-ensino-medio/>

18.

Os Processos de Formação Docente para EJA: E na prática? Uma investigação em escolas da Região Metropolitana do Recife – Pernambuco/Brasil

Cristiane Maria Monteiro Silva¹

Márcia Regina Barbosa²

Resumo

A Formação dos Professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana do Recife – Pernambuco/Brasil vem se efetivando como um grande desafio no campo educacional, buscando proporcionar aos docentes conhecimentos e práticas teórico-metodológicas que dinamizem o exercício profissional e que atendam as demandas dos estudantes da EJA, visando a formação de sujeitos conscientes dos seus direitos. A justificativa para investigar esse tema partiu da necessidade de ampliar conhecimentos sobre a formação docente na área da EJA, considerando que a EJA atende à população no Brasil que está à margem do direito à educação. Assim, o objetivo desse artigo é verificar como os processos de formação docente vêm acontecendo, identificando limites e possibilidades. Para realização desse artigo utilizamos a abordagem qualitativa conforme Oliveira (2007), com recurso da análise documental e da pesquisa bibliográfica, embasados na visão de alguns autores, tais como Alcoforado (2012), Arroyo (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Pessoa, Purificação, Lustosa e Matos (2015), Laffin (2013), entre outros.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Docentes.

Teacher Education in the Field of EJA: what can we say about practice? An investigation in schools of the Metropolitan Region of Recife – Pernambuco/Brazil

Abstract

Teacher education for Youth and Adult Education (“Educação de Jovens e Adultos” – EJA) in the metropolitan region of Recife – Pernambuco/Brazil has been overcoming challenges in order to provide teachers with theoretical and methodological knowledge and practices towards a better professional performance that can meet the demands of EJA students. This study emerges from the need to broaden knowledge on teacher education in the field of EJA, taking into account the fact that EJA serves the population on the fringes of the right to education. Therefore, this article aims to describe which processes of teacher education have been taking place in this geographical context, point out challenges and possibilities attached. In this study we used a qualitative approach (Oliveira, 2007), using documentary analysis and bibliographic research based on works of authors such as Alcoforado (2012), Arroyo (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Pessoa, Purificação, Lustosa e Matos (2015), Laffin (2013), among others.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Education; Teachers.

¹ FPCEUC. Mestra em Ciências da Educação – Universidade do Porto/ Portugal.

E-mail: cristianemonteiro05@gmail.com

² Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Educação de Jovens e Adultos). E-mail: marciap46@hotmail.com

1. Introdução

O discurso que envolve a EJA no Brasil não é recente e, apesar de terem ocorridos muitos avanços no que diz respeito ao direito e a obrigatoriedade do ensino da EJA, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.389/96, esse campo continua carente de uma prática transformadora, que propicie mudanças nos processos de formação continuada e na prática pedagógica da sala de aula.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017, p. 02), “a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais, no ano de 2016, estimada em 7,2% caiu para 7,0% em 2017”. No entanto, o país não alcançou o índice de 6,5% que foi a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (MEC, 2014). Em números absolutos, a taxa representa em torno de 11,5 milhões de pessoas, em âmbito nacional, que foram excluídas do direito aos conhecimentos dos códigos linguísticos, matemáticos, sociais e da natureza, sendo comumente denominados analfabetos. Ao se fazer uma análise comparativa entre as regiões, as disparidades representam um grande desafio para a eliminação do analfabetismo.

A população na faixa de 60 anos ou mais a taxa é de 19,3% e entre pretos e pardos mais que o dobro 9,3% em relação aos brancos (4,0%). O Nordeste do Brasil registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente. (IBGE, 2017, p. 02)

A EJA durante muito tempo foi direcionada a uma camada da população que esteve à margem dos seus direitos, tendo no Brasil uma história política de luta e embates sociais em busca dos direitos a ter direitos. E isso nos faz pensar a educação de uma maneira mais ampla e mais igualitária para todos.

Nesta direção, a Formação de Professores para a EJA se constitui em grande desafio no campo educacional, com destaque neste estudo para a formação docente, no sentido de oportunizar aos docentes instrumentos teórico-práticos que dinamizem o seu exercício profissional para atender de forma satisfatória a uma população que está à margem do direito à educação, e tem características próprias que devem ser observadas nas formações dos professores.

Em atenção a estes aspectos, analisaremos neste artigo as características dos processos de formação docente para EJA em municípios da Região Metropolitana do Recife - Pernambuco/Brasil. Nessa direção, destacamos *os processos de formação docente para da EJA* como o nosso objeto de estudo neste artigo, e assumimos como perguntas orientadoras as que se seguem: o que dizem os estudos e documentos oficiais sobre as políticas de Educação de EJA no Brasil em relação à formação dos profissionais de

educação para atuar na EJA? Como os profissionais da EJA vêm à formação continuada em relação a sua prática pedagógica?

Partindo dessas questões iniciais, o objetivo geral neste artigo é o de *verificar como vem se efetivando a formação docente e seus efeitos na prática pedagógica, sob o olhar e a voz dos profissionais da EJA, identificando limites e possibilidades*. Dessa forma, pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o processo de formação continuada da EJA na Região Metropolitana de Recife Pernambuco/Brasil;

- Analisar o que os estudos e documentos oficiais apontam para responder às demandas da EJA;

O estudo do presente tema pretende oferecer um contributo para uma reflexão, no curso de Doutorado em Ciência da Educação na especialidade em Educação Permanente e Formação de Adultos na Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. Os questionamentos aqui em causa partiram das minhas inquietações epistemológicas em aprofundar o conhecimento nesse campo para melhor atuar como profissional da área, compreendendo que a pesquisa deve ter um retorno social no campo profissional da pesquisadora. O estudo também se justifica por focar uma área que atende a população no Brasil que está à margem do direito à educação e ao conjunto dos outros direitos. Nessa linha, pretende-se contribuir para reflexão e a construção, em conjunto com os profissionais de EJA, de um referencial teórico e prático que proporcione o estímulo e o incentivo aos processos formativos da EJA e à prática docente.

Para realização desse artigo utilizamos a abordagem qualitativa, na linha de Oliveira (2007), com recurso da análise documental e da pesquisa bibliográfica baseada nas obras de Alcoforado (2012), Arroyo (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Pessoa, Purificação, Lustosa e Matos (2015), Laffin (2013), entre outros.

2. A EJA, o insucesso, o abandono escolar e o analfabetismo no Brasil

É indiscutível se falar em educação de jovens e adultos, sem falar das questões que estão ligadas ao analfabetismo no Brasil. Mesmo porque o analfabetismo não é um fenômeno isolado ele é fruto de uma sociedade, onde os direitos ainda predominam do lado mais forte de parte da população que detém o poder econômico. Onde o negro é visto como um ser diferente dos outros, onde as políticas públicas, sociais e econômicas não favorecem as camadas mais pobres da sociedade, mas atendem a chamada elite brasileira economicamente falando. O que nos faz pensar que escola queremos para o nosso país? Uma escola para todos? Ou uma escola que atenda somente aos direitos de

uma minoria? Onde a escola pública é mal representada no país e as instituições particulares por sua vez aceleram o processo seletivo baseada num processo de que a educação é para quem pode, para quem tem dinheiro. Assim, o direito a escolaridade da educação básica, que inclui, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, no Brasil não é assegurada para todas as pessoas.

O analfabeto sempre foi visto como sujeito incapaz, marginalizado por preconceito de uma sociedade arcaica, tradicionalista e excludente. Para Cunha (1989, p. 11), com a evolução dos tempos, a imagem do jovem e adulto foi sendo reconstruída e se “reconhece o adulto hoje como analfabeto mas como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas”. O analfabetismo é visto como causa e como efeito do sistema escasso do desenvolvimento econômico, social, político e cultural brasileiro, precisando se reciclar nos processos educacionais, culturais e democráticos para erradicar o analfabetismo. As causas do analfabetismo, insucesso e evasão escolar no Brasil, segundo Benavante (1990, p. 30), fazem parte de um processo que passa por várias fases:

o insucesso era visto como dependente de dotes naturais dos alunos, isto é, da sua inteligência ou não. Da mesma forma, até aos finais dos anos 60 desenvolveu-se a "teoria do handicap sócio-cultural, ou seja, o sucesso/insucesso poderia ser explicado através da pertença social e da respectiva cultura (supostamente deficitária) que os alunos de categorias subordinadas detêm.

Segundo a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (IBGE, 2017), no Brasil existem aproximadamente 16 milhões de pessoas que não têm competência para ler e escrever pelo menos um simples bilhete. E ao analisar os dados da pesquisa por região existe uma grande concentração de analfabetos nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste do país, com condições precárias de sobrevivência econômica e social, onde ainda existem municípios em que 50% da população é analfabeta.

Esses índices mostram as desigualdades sociais, e como são alarmantes ainda os dados estatísticos em algumas regiões do Brasil, que tem raízes, principalmente, na cultura escravocrata, colonialista e de exclusão social. Para Braga (2015, p. 23):

é possível perceber que o analfabetismo é decorrente de uma herança histórica e cultural relacionada à pobreza, não basta apenas fornecer oportunidades de alfabetização e escolarização através de programas e projetos, é necessário oferecer condições para que essas pessoas consigam frequentar e permanecer na escola, para além de razões e incentivos que ficam apenas no simples aprendizado da leitura e da escrita.

Quando falamos de analfabetismo, evasão escolar e abandono, é necessário investigar as causas, as características e os fatores sociais, econômicos e culturais que contribuem para acelerar as desigualdades sociais, que são geradas pela falta, no Brasil, de políticas públicas educacionais, nessa área.

É, neste contexto, que a escola precisa ser realmente inclusiva e para todos, sem qualquer distinção. Não basta pensar na educação apenas para “educar”, mas uma

educação que possa fornecer subsídio intelectual, moral e social, visando uma educação de qualidade, onde o aluno possa se sentir parte desta construção social.

3. O papel da escola na promoção da inclusão social dos jovens e adultos

A forma como é visto o aluno da EJA tem mudado ao longo da história, e práticas de inclusão escolar começaram a se desenvolver no Brasil no início dos anos 70, e muitas dessas práticas tem sofrido alterações em relação aos pressupostos teóricos que consubstanciam esta área. Nos anos 70 e 80 os modelos que apresentavam a integração como um processo progressivo da inclusão social, física e finalmente escolar, se tornaram muito conhecidos. Esses modelos ajudaram, conforme destaca Paiva (1987), a nos “alertar para a complexidade do processo de integração, mas tiveram o inconveniente de designar por ‘integração’ já a simples presença de um aluno com dificuldades numa turma de ensino regular” (Paiva, 1987, p. 32).

A observação de Paiva evidencia que a escola na atual realidade brasileira precisa se adaptar aos processos de mudanças, onde estão inseridas as “sociedades mais heterogêneas”, promovendo a inclusão dos alunos que ainda se encontram fora da escola. Essa inclusão deve acontecer visando os espaços sociais e o meio onde este público está inserido, buscando evidenciar e trabalhar aspectos que façam parte da sua realidade (Rodrigues, 2000, p. 91).

A escola deve ser promotora de uma educação integral, buscando atender às necessidades e os desafios provocados pelas mudanças sociais, buscando combater as desigualdades e contribuindo para o processo de igualdade de oportunidades. É imprescindível aproximar a escola de meios que possam ajudar nas exigências do domínio da ação sócio educativa e do apoio tutorial capaz de:

ajudar na diminuição de fatores de riscos dos alunos e no incremento de fatores de proteção, nos domínios da aprendizagem e das condutas pessoal e social, potencializando, desse modo, o seu bem-estar e a adaptação às expectativas acadêmicas e sociais. (Ribeiro, Pereira, Felgosa, & Nunes, 2010, p. 167)

Uma escola inclusiva deve ser potenciadora para explorar as expressões culturais evidenciadas em cada um dos seus atores. A escola é também um espaço intercultural, “espaço de intercomunicação e desvelamento das bases simbólicas do pensamento dos alunos” (Sarmiento, 2003, p. 82). O ambiente escolar deve favorecer a diversidade cultural, não porque trabalha as diferenças como elemento de ativação pedagógica, mas porque não pode ser apenas voltada para o “eu” e sim para todos.

É nessa perspectiva que Barroso chama atenção ao dizer que:

A problemática da exclusão escolar constitui hoje, um tema dominante no contexto educativo e tem vindo a se sobrepor, na centralidade dos discursos políticos e pedagógicos aos conceitos,

que até pouco tempo eram dominantes, de “igualdade de oportunidades” e de “insucesso escolar. (Barroso, 2003, p. 26)

No caso mais específico do aluno da EJA, o paradigma da inclusão vem buscando ganhar espaço, no Brasil, desde décadas atrás. O paradigma da inclusão escolar, deve abrir espaço para a não exclusão escolar e o não abandono dos alunos nos cursos da EJA, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. É importante fomentar ações, que garantam o acesso e a permanência do aluno no ensino regular. Ainda assim, nas escolas o paradigma da segregação é forte e enraizado, com tantos desafios e dificuldades a enfrentar, que acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados, mas são práticas que não tem produzido resultados positivos no sentido da manutenção e inclusão.

O aluno da EJA precisa se vê como sujeito de direitos e lutar por esse espaço que é dele por direito. Trabalhar o processo de conscientização na EJA, em relação aos direitos dele como cidadão de direitos e deveres dentro de uma sociedade, e no processo de escolarização, tem sido um dos desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula.

A construção de uma escola inclusiva de qualidade para todos deve necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares, que de fato contribuam para o acesso e a permanência do aluno na escola, o desenvolvimento profissional dos docentes, buscando capacitar esses profissionais para trabalhar com as diversidades. Deve levar em consideração as experiências de vida dos alunos, com o objetivo de enriquecer os conteúdos curriculares que contribuam para promover igualdade, aprendizagem mútua, convivência pacífica, tolerância e justiça social.

4. O Currículo na formação do professor da EJA

A formação dos profissionais para atuar na EJA, no Brasil, em geral, oferece a disciplina de EJA como optativa e não obrigatória nos cursos de graduação na Pedagogia, e é praticamente ausente na formação das demais licenciaturas. Nesta direção, verificamos uma fragilidade nos currículos escolares, que são direcionados a uma grande parcela de professores que não tem uma formação específica para atuar nesta modalidade de ensino com mais conhecimento.

Para Arroyo (2011, p. 71) “[o]s docentes trabalhadores têm estado ausentes de seus conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muito saberes, mas sabem poucos dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes, e jovens que aprendem”. Por sua vez também os currículos não são revistos, nem atualizados para trabalhar com o público da EJA. E a grande maioria dos profissionais que atua na EJA ainda atua de maneira tradicional.

O currículo na escola deve ser um espaço de discussão, o ambiente onde a escola está inserida e o seu público devem ser levados em consideração. A organização do currículo escolar, o ordenamento e a avaliação são determinantes, na organização para um bom trabalho com professores de qualquer ano ou ciclo de escolaridade.

Arroyo (2011, p. 43) enfatiza, também, que o currículo se manifesta através de uma diversidade social, de ações que por vezes ignoram o uso de materiais didáticos e literários, que poderiam contribuir para uma melhor formação do público da EJA. Muitas vezes esse currículo reproduz conteúdos sociais, racistas inferiorizantes e as vezes, precisam ser revistos pelos educadores antes de utilizá-los.

Para melhor compreensão do currículo no âmbito educacional é importante conhecer os estudos que têm sido realizados sobre ele. Quando analisamos um currículo é importante verificar as questões que têm sido evidenciadas e como essas questões interferem na prática do professor (Barroso & Leite, 2011).

Para Bernstein (1993, p. 55) “o currículo privilegia valores que influenciam no reconhecimento social, de certa forma também determina a visão de mundo da nossa sociedade, os saberes e as características culturais, a escola e o currículo não são neutros”. O currículo é parte integrante do dia-a-dia da escola e influencia na maneira pela qual o docente exerce sua prática na vida escolar, podendo esta ser avaliada como uma prática inclusiva e por vezes excludente.

De certa maneira deve existir, por parte da coordenação escolar, uma reorientação do currículo para que este seja trabalhado junto aos professores, no sentido de promover dinâmicas educativas que estejam voltadas aos aspectos culturais da vida do aluno, no sentido de direcionar este currículo para uma prática fortalecedora.

E, como defendem Gonçalves e Alarcão (2004), a construção de um currículo deve ser feita, valorizando aspectos formativos que vão se constituindo pelos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, onde a gestão curricular permita a construção de saberes no espaço escolar e este seja visto como um processo de transformação pessoal, para uma melhor adequação do seu conteúdo as diferentes modalidades de ensino que são oferecidas no processo educativo.

5. Concepções e abordagens sobre a formação docente para EJA

Estudos e pesquisas realizados com os profissionais de EJA vêm mostrando que analisar o processo de formação docente significa investigar um objeto, tanto no campo legal e teórico como na prática docente. Neste contexto é necessário considerar as histórias

de vida desses profissionais, o contexto de produção dos seus conhecimentos e a atuação dos mesmos na Educação Básica na qual inclui a EJA.

As investigações no campo da formação da EJA apontam para a necessidade de processos de formação continuada de professores, relacionando suas histórias de vida com a prática cotidiana, procurando manter um acompanhamento sistemático, pois:

(...) os treinamentos esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida são avaliados nas pesquisas como instrumentos de serviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram os alunos e professores, reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino. (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 15)

Existe por parte dos professores uma aproximação da realidade dos que atuam no ensino regular e na EJA. No entanto, se faz necessário observar que o ensino regular e o ensino a EJA são diferenciados, isto remete à necessidade de o professor observar sua atuação, buscando aproximar a escolarização da realidade desse público, pois os alunos da EJA são na grande maioria trabalhadores e com realidades de vida diferenciadas. (Laffin, 2013, p. 64).

Para Castro (1990), as pesquisas indicam que não existe um modelo de formação específica para os professores que atuam na modalidade da EJA. Existe na verdade a necessidade de desenvolver um espaço específico para as discussões da EJA. Sendo importante, nestas formações continuadas especificar bem o papel do professor como profissional da EJA e não como um missionário. Se faz necessário observar as particularidades que a modalidade da EJA traz, quais os saberes que estão em construção pedagógica, quais os desafios que os professores enfrentam no dia-dia e, também, se o próprio currículo se está adequado a esta modalidade. O professor formador de EJA deve ser, antes de tudo, um bom observador e articulador das necessidades que vão sendo apresentadas durante as formações continuadas.

Para Zeichner (1993, p. 48), “este entendimento no ensino na formação de professores, enquanto prática de investigação é observado pela impossibilidade da análise da complexidade dos elementos pertinentes e/ou relacionados como o processo de ensinar e aprender apenas mediante a racionalidade técnica”. Ou seja, os professores devem ter autonomia para buscar novos aprendizados, não ficando apenas focado nos conteúdos programados, mas promover novas situações didáticas.

Para Laffin (2013, p. 68) os estudos relacionados à formação continuada sobre a docência apresentam “diferentes formas de construir as temáticas do ser professor, principalmente os da EJA. Todos enfatizam processos históricos na sua constituição”.

Sendo assim, o olhar dos profissionais da EJA nos processos de formação continuada deve refletir sobre a prática docente dos professores e formadores, e fica o questionamento: até que ponto essa prática tem sido inclusiva ou excludente?

Para Zeichner (1993) a formação de professor está vinculada aos objetivos da escola, a padrões ainda tradicionais, e aos valores morais instituídos pelo sistema educacional. Para este autor o professor deve ter um olhar reflexivo e repensar sempre que é possível em sua prática pedagógica poder melhorar. Constatamos que no processo de formação os professores têm sido agentes, “passivos” quanto ao conhecimento das condições em que vão exercer sua formação, assim também como em relação ao conteúdo dos programas de formação e a sua prática pedagógica.

Nesta direção, Estrela e Estrela (1978) afirma que o grande desafio nos processos de formação docente é articular a teoria e a prática, no sentido em que o professor além de dar aulas observe e reflita sobre a realidade e as histórias de vida trazidas pelos alunos. É necessário romper com a mentalidade do professor tradicional, que ainda subsiste em vários profissionais de educação, e essa mudança implica em mudanças de atitudes, incorporação de novos conhecimentos de forma a favorecer novas formas de ensino e aprendizagem do aluno.

Outro aspecto relevante para analisar a formação do professor de EJA, se refere aos modelos de avaliação da formação utilizado por Kirkpatrick (1959, p. 59). Este autor considera o impacto da formação sob dois aspectos: “a eficácia dos programas de formação que são fornecidos no âmbito das instituições, e a eficiência dos processos de gestão dessas formações”. Nesta direção, Pessoa et al. (2015) apresentam outros elementos ao demonstrar contributos importantes para o desenvolvimento de dinâmicas educativas inovadoras na formação de professores, afirmando que: com as inúmeras transformações ocorridas no século XXI é necessário repensar a prática profissional e a quebra de paradigmas, em que os modelos de educação deixem de ser centrados na repetição dos conhecimentos e passem a ser focados de forma inovadora, possibilitando nova reconfiguração da realidade educativa dentro do processo ensino-aprendizagem da EJA.

Nessa mesma linha, Alcoforado (2012), ao tratar da educação de adulto como processo formativo ao longo da vida e no processo de formação continuada, sinaliza que as transformações só acontecem em resultado de novas aprendizagens, uma vez que é através da educação e da formação que se consegue estabelecer os meios necessários para orientar novos saberes e práticas pedagógicas de forma desejável.

Nesse sentido, na intenção de repensar as propostas da prática pedagógica, Freire (1997, p. 58) enfatiza que “é importante repensar a formação continuada, na qual os

professores tenham oportunidade de identificar os aportes teórico-metodológicos que contribuam para rever a prática pedagógica”, uma vez que estes aspectos incidem de forma significativa na qualidade do ensino.

6. Os profissionais da EJA na constituição da docência

Para compreender o amplo contexto da docência, no atual contexto histórico é necessário situar como os estudos e documentos oficiais que falam sobre a EJA e a formação desses profissionais vem identificando esse processo. “Que alternativas visualizam? Quais as concepções e perspectivas para a docência e formação para EJA são abordadas nesses estudos?” questiona Laffin (2013, p. 62).

Haddad “coordenou uma pesquisa nos programas nacionais de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação de teses de doutorado e mestrado sobre a educação de jovens e adultos” (Haddad & Di Pierro, 2000, pp. 62-63) e verificou que muitos dos trabalhos investigados por ele e pelo seu grupo de pesquisas se baseava em estudos de casos, relatos analíticos e muitas das pesquisas e trabalhos eram feitas com uso da metodologia qualitativa com métodos etnográficos. Esse mesmo autor observou, que não existe um “vínculo de proximidade entre as universidades e as redes públicas de ensino” havendo necessidade de mais investigações, sobre as contribuições dessas para o ensino da EJA.

Outro elemento que Haddad e Di Pierro (2000, pp. 63-64) destacam é que ainda “existe um preconceito muito grande com o campo de trabalho que está inserido a EJA”, isso porque durante muito tempo a EJA pertenceu a uma parte da população que foi excluída dos seus direitos e do direito a ter direitos. Sobre isso ele aponta pelo fato de que:

(...) As pesquisas sobre a temática do professor da EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de segunda linha. Este estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretárias de educação e até mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem. Onde isto tem ocorrido, as experiências são exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que pouco a pouco vai se distanciando do modelo padrão da escola diurna, ao mesmo tempo em que aponta para as referências próprias: em relação ao horário de níveis; às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores., etc. (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 15)

É necessário investir ainda mais nas formações continuadas articulando a “prática cotidiana com um acompanhamento sistemático” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 64), pois:

(...) Os “treinamentos” esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida são avaliados nas pesquisas como instrumentos de serviço a EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustraram alunos e professores, reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino. (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 15)

Para Castro (1990, p. 67) com relação as pesquisas realizadas por Haddad “não existe uma formação específica para atuar com os aprendizes jovens e adultos que na maioria são alunos e trabalhadores”. O ideal seria desenvolver um espaço de discussão sobre a EJA onde o professor fosse referenciado como um profissional e não como um missionário.

Os estudos sobre a docência na EJA devem possibilitar uma maior relevância no trabalho pedagógico onde o objetivo seja compreender como vem sendo preparadas as formações continuadas e até que ponto elas têm contribuindo para a formação dos profissionais da EJA.

Nesta direção, Laffín (2013, p. 79) afirma que os saberes são múltiplos e heterogêneos e provem de diversas fontes: “Cultural pessoal; conhecimentos disciplinares adquiridos na escola e universidade; conhecimentos didáticos e pedagógicos; conhecimentos curriculares”. E todos estes estão relacionados às experiências adquiridas no trabalho, nas tradições culturais e no ofício em ser professor.

No sentido de superar os problemas existentes no trabalho docente, Zeichner (1992, referido por Pimenta e Ghedin, 2002) enfatiza três perspectivas do trabalho formativo:

junto aos docentes e as escolas é necessário 1) analisar as práticas que devem centrar –se tanto no trabalho docente em si como nas condições sociais onde este esta sendo realizado; 2) Tais análises ao trazer a possibilidade do reconhecimento da atividade como ação política, traz a potencialidade da construção de propostas educativas emancipatórias; 3) para isso, uma prática reflexiva só poderá mediatizar em coletivos de professores, constituindo- se como uma prática social. (Pimenta & Ghedin, 2002, p. 26)

Assim Laffín (2013, p. 81) diz que diante das discussões realizadas sobre a constituição da docência na educação de jovens e adultos, “percebe-se uma concepção de docência onde o sujeito professor interage com seu cotidiano produzindo trabalho”. Neste sentido, a formação inicial na prática docente e continuada devem objetivar as condições de trabalho desses profissionais e os desafios enfrentados por estes para proporcionar aos alunos da EJA uma boa prática na sala de aula.

7. Considerações Finais

A formação docente deve ser vista como um investimento permanente para a educação e está prevista nas diretrizes e proposta para Educação de Jovens e Adultos. Devem ser fortalecidas, com modelos de formações que ajudem a colocar em prática as experiências vivenciadas em sala de aula e as histórias de vidas trazidas pelos alunos. Para o sucesso e avanço da modalidade de Educação de Jovens, o professor deverá lançar mão de estratégias para atender as prerrogativas metodológicas que a modalidade de

ensino requer, estratégias e iniciativas que possam valorizar o conhecimento do aluno, o seu tempo; o conhecimento do professor sobre o aluno, principalmente, no que ele já traz e avançando com ele na descoberta de novas formas de trabalho, para que o aluno possa, a partir daí, adquirir novas compreensões do significado e da utilidade daquilo que tem, que aprendeu, e conscientizar-se de que é o agente criador e transformador do próprio conhecimento. Só assim o aluno/educando conseguirá verdadeiramente ser um sujeito crítico e politicamente ativo na sociedade. Assim a EJA poderá cumprir com o seu papel de “resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social” (Oliveira, 2011. p. 3).

Nesta direção foi verificado, que as formações existem a maior parte delas são feitas pelos coordenadores formadores da EJA, mas a quantidade das formações ainda não tem sido suficiente para eliminar algumas lacunas existentes na didática do professor e na prática de sala de aula. É necessário um maior investimento, nos processos de formações continuadas para que elas sejam mais contínuas e ajudem a melhorar a qualidade da prática docente. As formações continuadas dos profissionais da EJA devem atentar para clientela diversificada, observando suas histórias de vidas os seus percursos históricos, seus saberes e características específicas de cada sujeito participante nesse processo da construção da sua identidade da EJA.

Referências

- Alcoforado, L. (2012). As Histórias de vida na Educação e Formação de Adultos: o desafio de promover uma (eco)confrontação transformativa emancipatória. In J. L. Cunha, & P. P. Vincentini (Org.), *Pesquisa (Auto)biográfica, temas transversais, corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos* (pp. 29-54). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, Ed. PUCRS, EDUNEB.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo Território de disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade* (pp. 26-78). Porto: Porto Editora.
- Barroso, M., & Leite, C. (2011). O currículo na sociedade do conhecimento: desafios exigências e dilemas da profissão professor. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, & B. D. Silva (Org.), *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía* (pp. 1985-1995). Coruña: Universidade da Coruña.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, Concepções e Políticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura Del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Moderna.
- Braga, A. C. (2015). *Os desafios da superação do analfabetismo no Brasil: Uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara* (Tese de Mestrado da UNESP). Texto recuperado de http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3441.pdf

- Castro, E. M. N. V. (1990). *De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma práxis educativa: estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto* (Tese de Mestrado da FGV). Texto recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9122>
- Cunha, M. I. (1989). *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua formação* (Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, não publicada).
- Cunha, A. A., & Lapa, A. B. (2016) *A formação de sujeitos nas redes sociais em contexto escolar*, 6(2), 20-34. Texto recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/4528/4170>
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1978) *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa. LDA.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (24.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? In *Gestão Curricular- Percurso de investigação* (pp. 159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 18(14), 108-130.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017). *Censo 2017*. Texto recuperado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br>
- Kirkpatrick, D. (1959). *Avaliação da Formação*. Lisboa: Cranberry Associated Business Consultant, LTDA. Texto recuperado de <http://www.cranberryabc.com/wp-content/uploads/2014/12/Cranberry-CBT-Avaliacao-Formacao-Kirkpatrick.pdf>. Acesso em 12 ago. 2017.
- Laffin, M. H. (2013). *A Constituição da Docência entre professores de escolarização inicial de Jovens e adultos*. Ijuí-RS: Edições Unijuí.
- Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 (2013) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. MEC, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 4 set. 2019
- Ministério da Educação - MEC (2014). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação - MEC (2016). *Base nacional comum curricular*. Texto recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis, Vozes.
- Oliveira, M. M. (2011). *Princípios da educação de jovens e adultos*. [s. l.]: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>. Acesso em 6 set. 2019.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos* (5.^a ed.). São Paulo: Loyola, Ibrades.
- Pessoa T., Purificação, M., Lustosa, G., & Matos, G. (2015). Em torno de uma pedagogia baseada em casos (PBC) - enquadramento e contributos na formação de professores. In M. Flores, M. Moreira, & L. Oliveira (Coord.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 91-106). Ramada: Edições Pedagogo.
- Pimenta S., & Ghedin, E. (Org.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, E., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D., & Nunes, V. (2010). A tutoria em contexto de ensino não superior: Proposta de acompanhamento sócio educativo em equipe multidisciplinar. *Revista Millenium*, 38, 161-171.
- Rodrigues, D. (2000). A educação e diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 90-91). Porto: Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (2003). "O que cabe na mão..." Proposições para uma política integrada da infância. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão da educação à sociedade* (pp. 82-88). Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

19.

Políticas de Construção de Currículos do Ceeteps

Ivanete Bellucci Pires de Almeida¹

Gilson Rede²

Resumo

O processo de elaboração de currículos da Educação Profissional e Tecnológica deve ser sempre repensado, de modo a ressaltar os valores cultivados pelas instituições, comunidades e pelo setor produtivo, cabendo análises mais profundas sobre o assunto. A proposta desse artigo é tratar das políticas de construção curricular inerentes à Educação Profissional e Tecnológica de nível médio numa instituição pública paulista, de modo a contemplar a discussão sobre as teorias de currículo e de suas variadas dimensões com ênfase na construção de planos de curso dos cursos técnicos no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Como ferramenta metodológica, foi adotado o estudo de caso, com a descrição das políticas de construção curricular da instituição e respectiva legislação educacional brasileira, além da análise de informações extraídas do censo escolar nacional, bibliografias e informações oficiais apresentadas em sites institucionais.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Currículo; Ensino Médio.

Ceeteps Curriculum Building Methods

Abstract

The process of elaborating curriculum of Professional and Technological Education must always be rethought, in order to emphasize the values cultivated by the institutions, communities and the productive sector, further analysis is needed about the subject. The purpose of this article is to analyze the curriculum construction methods inherent to High School Professional and Technological Education in a public institution in São Paulo, in order to contemplate the discussion of curriculum theories and their varied dimensions with emphasis on the preparation of technical courses plans of Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. As a methodological tool, the case study was adopted, describing the institution's curricular construction methods and the respective brazilian educational legislation, as well as the analysis of information extracted from the national school census, bibliographies and official information presented on institutional websites.

Keywords: Professional and Technological Education; Curriculum; High School.

¹ Doutora. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: ivanete.bellucci@fatec.sp.gov.br

² Mestre. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: gilson.rede@cps.sp.gov.br

Introdução

Este artigo toma, como ponto de partida, o processo de formulação curricular adotado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, Brasil, com o propósito de analisar suas práticas e compreender os caminhos percorridos na formação das juventudes para o mundo do trabalho.

O Ceeteps está presente em 321 municípios paulistas, administrando 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 297 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos (Ceeteps, 2019). A instituição iniciou suas atividades em 1969, sendo resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Pelo fato de os cursos técnicos de nível médio serem concebidos de modo a garantir a formação cidadã dos alunos e desenvolver competências técnicas e socioemocionais, torna-se necessária a análise dos processos de elaboração de seus currículos, pois o efeito dessa prescrição é imediato na formação de jovens e adultos. Para tanto, faz-se necessário consultar os diversos agentes envolvidos no seu oferecimento, como escolas, comunidade regional, professores e empresas, validando essa oferta para diferentes públicos.

O artigo divide-se, em um primeiro momento, na análise do tema “currículo” e sua importância quando da concepção dos cursos de Educação Profissional (EP) de nível médio ofertados no Brasil. Outro ponto essencial para a compreensão deste trabalho são as legislações de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Brasil, contemplando os principais marcos históricos que delinearão esses regramentos. Para tanto, foi analisado o cenário desde sua concepção, que remete ao final do século XIX, até os dias atuais, contemplando a análise do assunto para que, fundamentalmente, seja possível compreender sua trajetória.

Importa ressaltar que a reforma educacional recente, sem ampla discussão com a sociedade, remodelou a oferta de cursos profissionalizantes, e compõe o rol de marcos a serem debatidos no artigo, pois as modificações propostas, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, mudaram significativamente a formação dos estudantes de nível médio.

Por ser elemento primordial para o entendimento do processo educacional, a partir da contextualização da EPT brasileira e dos conceitos elementares sobre currículo abordou-se o processo de sua elaboração em uma instituição de ensino pública respon-

sável por significativa quantidade de matrículas, para possibilitar a compreensão dos processos adotados no que tange à oferta de seus cursos profissionalizantes.

A metodologia de pesquisa utilizada neste artigo é o estudo de caso, com o levantamento de informações sobre a instituição de ensino contemplada em função das experiências quando da oferta de seus cursos de EP, o que permite, em uma análise preliminar, concluir que o Ceeteps adota práticas robustas e padronizadas para a elaboração de seus currículos, de modo a atender à demanda da sociedade com relação à formação dos jovens, tanto para o desempenho das funções laborais quanto para a continuidade de seus estudos, além de proporcionar formação cidadã.

1. O Currículo: desafios educacionais

O currículo – importante elemento para as políticas de educação – tem sido motivo de debate em várias instâncias, pois detém dimensões culturais e de poder no planejamento do processo escolar. Por intermédio da sua aplicação, é possível modificar a realidade das instituições de ensino, desde que seja concebido como algo factível e executável nas escolas, quer seja de níveis fundamental, médio ou superior.

Não há uma definição consensual sobre o currículo, pois este é considerado complexo e repleto de particularidades. Sua conceituação permeia por diversos escopos, e para este artigo, optou-se por contemplar a abordagem de Saviani (2016), que o descreve de forma prática quando da sua operação nas instituições de ensino:

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. [...] o currículo procura responder à pergunta: *o que se deve fazer para atingir determinado objetivo.* [...] (Saviani, 2016, p. 55)

Ramos (2016) ressalta o caráter prescritivo e metodológico do currículo, indicando que este seria o percurso do estudante segundo um plano a ser cumprido, controlado e avaliado pelo professor, e que ao seu final, corresponde aos objetivos previamente estipulados.

O currículo transmite a ideia de um instrumento metodológico, porém, também é imbuído de aspectos identitários. Embora em muitos casos seja visto como restritivo e burocrático, e por vezes pode sê-lo, o currículo possui características emancipadoras e práticas – em seus trabalhos sobre concepções do Projeto Político Pedagógico, Veiga (1998) ressalta o caráter organizacional e social do currículo, indicando que este traduz identidade aos agentes que o ministram:

[...] Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (Veiga, 1998, pp. 26-27)

Ao longo dos anos, o currículo foi analisado e referenciado sob diversos prismas, mas deve-se ressaltar que é voltado àquilo que os alunos estudam, sendo um elemento norteador do processo educacional. Sacristán (2013) define currículo abordando sua função organizadora:

[...] é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes [...]. (Sacristán, 2013, p. 17)

Com base nesses conceitos introdutórios sobre currículo, é preciso analisar o processo da sua construção. Ao longo do tempo, esta evoluiu por conta do desenvolvimento da sociedade como um todo, onde seus agentes e atores demandaram por mudanças estruturais nos processos educacionais. Orłowski (2001), em suas considerações, contempla a relação entre os métodos de elaboração curricular com os aspectos sociais existentes:

A elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça e gênero.

Sendo uma prática tão complexa, é natural encontrar-se enfoques diversos, com distintos graus de aprofundamento. Todas as concepções, entretanto, evidenciam pressuposições valorativas, isto é, como todo trabalho pedagógico, fundamenta-se em pressupostos de natureza filosófica; a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais emancipatórias no desenvolvimento do currículo. (Orłowski, 2001, pp. 162-163)

Mesmo tendo que se transformar em um documento formal, a ser compreendido por todos os agentes escolares, e que culmine em práticas pedagógicas factíveis, a construção de um currículo permeia aspectos sociais, éticos, políticos e culturais, não se resumindo a um plano de curso ou ementa, mas sim tornando-se uma diretriz emancipadora da educação. Nos anos 1980 já foi possível notar um movimento de se enxergar a EP como algo maior do que a formação de operários das classes menos abastadas:

Na sociedade brasileira a educação para o trabalho sempre foi vista como desconexa do ensino normal e superior, o que veio reproduzindo historicamente o dualismo entre a educação propedêutica (elite) e a formação de “mão-de-obra” (maioria da população). Somente na década de 80 é que as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. A partir de então a formação profissional deixou de

limitar-se a treinamento e passou a exigir competências cada vez mais complexas. [...] (Barbosa, Martins, & Rocha, 2001, p. 50)

Moreira e Silva Junior (2017) indicam que há, sem dúvida, um caráter elitista contido nas origens da escola, mas esta destaca-se como reduto de promulgação do conhecimento e da democracia:

[...] Todo conhecimento produzido pelo dominador/colonizador foi encarnado na escola, tendo-se como exemplos a planificação do globo terrestre em geografia, no qual se situa o continente europeu como o centro do mundo, assim como a história contada segundo a versão do homem branco e desbravador. Assim, as críticas direcionam-se ao modelo de escola e de construção e preservação de conhecimentos produzidos na modernidade. Contudo, [...] essa instituição ainda desempenha um relevante papel social, o que justifica a luta por sua potencialidade na valorização das diversas subjetividades que coabitam em seu interior, assim como pela difusão do conhecimento escolar para todos. (Moreira & Silva Junior, 2017, p. 493)

A construção e a aplicação de um currículo formal possuem interdependência com outros campos, como científico, tecnológico, econômico, social e político, que os influencia e é influenciado, promovendo intercâmbio voltado às mais diversas demandas. Portanto, para sua elaboração, não se deve apenas considerar experiências anteriores de quem os executa, mas sim todo o arcabouço de informações e fatores relevantes impostos pela sociedade.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), sob nº 6, data de 2012 (Ministério da Educação, 2012), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Neste instrumento são descritos os procedimentos para a oferta, com destaque para os incisos I, II e V, que caracteriza os currículos:

Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

[...] V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho. [...] (Ministério da Educação, 2012)

Publicação do Ministério da Educação (MEC), o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é o documento em que constam informações relevantes, como as denominações dos cursos e respectivos eixos tecnológicos, perfil profissional de conclusão, infraestrutura e carga horária mínimas para oferta dos cursos. É atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socio educacionais e direciona a construção dos currículos do ensino profissional, servindo de parâmetro para as instituições que o ofertam.

Antes do detalhamento desse processo no Ceeteps, cabe contextualizar a EP brasileira, contemplando sua origem e principais marcos e fatos históricos que a caracterizam.

2. Breve histórico da Educação Profissional no Brasil

Vista como a modalidade de educação que tem como objetivo formar mão de obra qualificada para o desempenho de atividades laborais no mercado de trabalho, a EP não se presta, somente, a ser um instrumento de profissionalização do aluno. Desde suas origens, há um embate entre esse caráter limitador, caracterizado pela formação de subempregados, e uma ação emancipatória que forma o indivíduo integralmente e proporciona-lhe a chance de continuidade nos estudos e de desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

Almeida e Batista (2016) ressaltam a importância de se elaborar currículos e programas de ensino correlatos ao anseio da juventude, e que sejam capazes de harmonizar educação e trabalho, contemplando a formação humanística desse público:

A oposição entre formação propedêutica e formação profissional reflete os conflitos e as contradições entre educação e trabalho. A compreensão do dualismo estrutural na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige estudos históricos e reflexões sobre as possíveis estratégias de superação desse dualismo sobretudo no cotidiano dos jovens que precisam precocemente escolher entre a escola e o emprego. (Almeida & Batista, 2016, p. 18)

Para contextualizar a análise da EP brasileira, é necessário abordar os fatos históricos e marcos legais que caracterizam essa modalidade. O Brasil possui população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 208,5 milhões de habitantes, e território de oito milhões e meio de quilômetros quadrados (IBGE, 2019). Mesmo sendo um país com dimensões continentais e condições socioeconômicas diversas e por vezes polarizadas, possui regramento educacional com base na LDB.

O sistema de EP do país é oriundo de vários marcos, tendo suas origens no treinamento de classes menos favorecidas, com a criação das fábricas e das escolas normais para ministrar cursos para trabalhadores:

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens [...] aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (Ministério da Educação, 2019, s.p.)

Segundo o Ministério da Educação (MEC), “a formação para o trabalho no Brasil ocorre desde o tempo da colonização, ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de

Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no ciclo do ouro” (Histórico da EPT, s.d., para 1).

Moraes (1996) indica que a introdução da EP no país, especificamente em São Paulo, ao final do século XIX, foi pautada em uma origem elitista e liberal do ensino voltado ao setor produtivo, primando por interesses dos proprietários do capital:

Coube a uma facção da classe dominante, a seu núcleo republicano, identificada com os interesses do capital cafeeiro originário do oeste paulista, ser portadora de um projeto de mudança social, de construção de um novo padrão de sociabilidade condizente com o avanço das relações sociais capitalistas e, portanto, de uma nova “escola”. (Moraes, 1996, pp. 130-131)

No final do século XIX, o Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, propõe reforma com o objetivo de substituir o currículo acadêmico por um currículo prático. Segundo Freitas (2015), a ação foi considerada de caráter elitista e liberal, cujas determinações legais foram importantes para organização dos conteúdos ministrados na educação básica, porém não atingiu seu objetivo, pois o acesso à escola ainda era restrito.

Em 1909 é instituído o Decreto nº 7.566, criando-se dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional (primário e gratuito), consistindo no marco inicial da EP como política pública no país. Em 1927 o Congresso Nacional aprova um projeto que “torna obrigatória a oferta no país nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, sendo prevista uma instância de Inspeção do Ensino Profissional Técnico logo depois em 1930 quando da criação do Ministério da Educação” (Ministério da Educação, 2019, s.p.).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1937 descreveu, em seu artigo 129, as características do ensino técnico, profissional e industrial:

[...] é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.

[...] 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. [...] (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937)

Os anos seguintes foram marcados por várias ações visando o aperfeiçoamento e difusão do EP, introduzidos pelo ministro da educação e da saúde pública no governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, caracterizando o que é conhecida como “Reforma Capanema”. Em 1942 é organizado o ensino industrial, no ano seguinte passa a vigorar a lei orgânica do ensino comercial e em 1946 é instituída a lei do ensino agrícola.

Nesse período também foi criado o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, cuja missão era formar profissionais para indústria nacional. Em

1946 foi concebido o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), com o objetivo de desenvolver indivíduos e organizações para o mundo do trabalho, tendo em vista as oportunidades nas áreas de comércio de bens, serviços e turismo.

Manfredi (2016) destaca o sistema educacional brasileiro e o caráter intervencionista do Estado à época:

No período que sucedeu o Estado Novo, de 1945 a 1964, o aparato institucional legitimador do sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal, edificado durante o período getulista, não foi desmontado nem alterado significativamente. [...] O Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimento que alicerçaram o parque e o empresariado industrial. [...] (Manfredi, 2016, p. 78)

Em 1961 é publicada a lei 4.024, e em seu Capítulo III - "Do Ensino Técnico", artigo 47, indicava a abrangência do ensino técnico de grau médio, contemplando os cursos industrial, agrícola e comercial. Em seu parágrafo único, constava que "os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino".

Dez anos à frente é promulgada a Lei 5.692, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, cujo objetivo geral era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Pouco tempo depois, o parecer 45, de 1972, transformou todo o Ensino Secundário em Ensino Técnico. Segundo Araújo (2015), não havia qualquer estudo que justificasse tal decisão, pois as escolas não estavam preparadas quanto às instalações e formação ou disponibilidade de professores para oferecerem cursos técnicos.

A Lei 7.044, de 1982, alterou significativamente a Lei 5.692, indicando em seu artigo 4º, parágrafo 2º, que a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino, não mais havendo obrigatoriedade da formação profissional nesta etapa escolar.

Em 1996 foi implementada a LDB, sob nº 9.394, abrindo espaço para consolidar medidas de ampliação ao acesso à educação e incentivo do financiamento do ensino brasileiro. Em sua Seção IV detalha os procedimentos de regência do ensino de nível médio, abrangendo a EP visando o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", além da "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina".

Nos anos posteriores foram promulgadas algumas leis que, severa ou brandamente, alteraram o regimento da educação. O Decreto 2.208, de 1997, regulamentou o § 2º

do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, e estabeleceu que “a educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho”.

À época, já era possível notar que a EP de nível médio procurava identidade, com foco no desenvolvimento de componentes intelectuais da força de trabalho *versus* atividades consideradas braçais:

Em termos históricos e em linhas muito gerais, desde que o capitalismo começou a desenvolver-se em várias regiões do mundo, a capacidade do trabalho do proletariado foi-se caracterizando pela seguinte sucessão de etapas: inicialmente, a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois [...] foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. Atualmente, a etapa que estamos começando a atravessar caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. [...] (Bruno, 1996, p. 92)

O Parecer do CNE nº 16, de 1999, culminou na Resolução CEB nº 4, contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EP de Nível Técnico. Em seu parágrafo único indicava que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. O artigo 4º da Resolução delineava a organização da EP de nível médio por áreas profissionais, como Agropecuária, Comunicação, Gestão, Indústria e Saúde, caracterizando-as e descrevendo as competências gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

O decreto 5.154, publicado em 2004, revogou o Decreto nº 2.208 de 1997 e regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB de 1996, de forma a estabelecer uma nova integração entre os currículos dos ensinos médio e técnico, sendo este oferecido nas formas: integrada, a quem já havia concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional na mesma instituição de ensino; concomitante, destinada a quem já concluía o ensino fundamental ou estivesse cursando o ensino médio, com matrículas distintas; e subsequente, ofertada somente a quem já tivesse concluído o ensino médio.

Ressalta-se que esse regramento foi oriundo de disputas políticas advindas da década de 1980, que pregavam a unificação dos ensinos propedêutico e profissional dentro do currículo da educação básica. A princípio, permitia articular e integrar esforços em prol da EP, dando flexibilidade para acesso a este nível de ensino, permitindo ao

aluno, inclusive, poder estudar em duas escolas distintas (modalidades concomitante e subsequente).

No ano de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 3, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11 do mesmo ano, instituiu o CNCT de nível médio, organizando a oferta por “eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica” (Ministério da Educação, 2008).

Esses eixos correspondiam às áreas profissionais indicadas na Resolução CEB nº 4, de 1999, com pequenas modificações em nomenclaturas – as áreas profissionais “Comércio” e “Gestão” transformaram-se em um único eixo, denominado “Gestão e Negócios”, como exemplo. Algo similar ocorreu com as áreas “Artes” e “Design”, sendo unificadas no eixo “Produção Cultural e Design”. Desta forma, procurava-se otimizar as áreas do conhecimento e saberes correlatos em um mesmo eixo. Outras alterações, como a promovida por intermédio da Resolução nº 4 de 2012, foram implementadas para adequar nomenclatura de alguns eixos tecnológicos constantes do CNCT.

A última versão do CNCT é datada de 2016. No introito do documento são apresentadas as modificações em relação à edição anterior:

[...] cursos, em treze eixos tecnológicos; respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. (Ministério da Educação, 2016, s.p.)

A Resolução do CNE em conjunto com a CEB nº 6 de 2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigentes. Segundo Czernisz e Nascimento (2015), o documento apresentou intenção em vincular a EP ao ensino médio, com a unificação da formação profissional articulada e integrada do aluno.

Com relação ao currículo, a Seção IV da LDB detalha os regramentos do ensino de nível médio. O artigo 36, modificado pela Lei nº 13.415, de 2017, discrimina a formulação dos currículos deste nível de escolaridade e indica os itinerários possíveis para formação do aluno:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional.

[...] § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Lei 13.415, 2017)

A LDB brasileira evidencia que os cursos técnicos são desenvolvidos pelas próprias instituições que desejam ofertá-los, cabendo-lhes a concepção de seus currículos. Mesmo com essa tentativa de aproximação entre conteúdos técnicos e propedêuticos, ainda resta saber se a aplicação da nova formatação dos currículos do Ensino Médio será funcional, pois é notório o prejuízo de carga horária em algumas áreas do conhecimento, como Filosofia e Sociologia – componentes curriculares até então presentes em todos os cursos desse nível -, o que pode prejudicar a formação humanística dos discentes.

Almeida e Batista (2016) indicam que a reforma do Ensino Médio é uma questão ampla, envolvendo aspectos político, econômico e cultural, e é algo que não se resolve sem importantes investimentos e promoção social da juventude, e que a nova lei não contempla a ênfase na formação de professores, preferindo apostar na flexibilização da carreira docente ao permitir o exercício profissional de pessoas com notório saber nas escolas.

Mesmo com as mudanças feitas ao longo do tempo, que em dada medida não aprimoraram a EP de nível médio, bem como as dificuldades e lacunas apresentadas até então, é difícil definir essa modalidade de ensino a um conceito que a resuma. Schwartzman (2016) compara nosso sistema ao de outros países e prospecta os caminhos a serem percorridos:

Praticamente nenhum país do mundo possui um sistema único de educação secundária de tipo acadêmico como o brasileiro. Todos permitem ampla diferenciação, que ocorre em geral a partir dos 15 anos e que conduz a uma diversidade de diplomas e certificações. [...] Se, no passado, a educação profissional era vista como uma alternativa de segunda classe para os jovens que não conseguiam ingressar nas escolas secundárias acadêmicas, hoje ela é buscada por muitos como uma opção de igual ou maior valor, tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida [...]. (Schwartzman, 2016, pp. 17-18)

Mesmo com essa insuficiência em atender à sociedade em sua totalidade, a EP tem a importante função de preparar os alunos para o mundo do trabalho e aos seus desafios de vida. É evidente que esta não apresenta-se finalizada ou universalizada, e para um entendimento integral do assunto, propõe-se a análise das metodologias de construção de currículos desta modalidade de ensino, tomando por base uma instituição que detém quase 87% das matrículas na esfera pública do estado de São Paulo, podendo servir de

base para compreensão dessa sistemática e análises pormenorizadas dos elementos que são considerados quando da formulação desses cursos.

3. Formulação curricular de cursos técnicos de nível médio no Ceeteps

No Brasil, como já citado, a formulação curricular dos cursos de EP de Nível Médio pauta-se na Seção IV, artigo 36, da LDB. O artigo 36-A, da Seção IV-A da mesma Lei, indica, em linhas gerais, o modo da oferta desses cursos.

[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Lei 9.394, 1996)

O currículo de EP de Nível Médio, segundo Araújo e Demai (2019), é definido como:

[...] esquema teórico-metodológico destinado à formação de perfis profissionais, ou seja: o conjunto de competências e atribuições que um profissional é capaz de desempenhar em determinado cargo ou função ou como profissional autônomo. (Araújo & Demai, 2019, p. 22)

Para delimitar a abordagem da pesquisa proposta neste artigo, em decorrência da análise de uma instituição de ensino paulista, optou-se tomar por base a oferta de EP de nível médio no Estado - unidade da federação que detém o maior número de matriculados neste nível de ensino, correspondendo a 23,21% do total do país (INEP, 2019).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o Estado de São Paulo possuía, quando do último levantamento censitário, em 2010, 41,3 milhões de habitantes - a estimativa é de que em 2018 esse número atingiu 45,5 milhões. O território que corresponde ao estado perfaz 248,2 mil quilômetros quadrados.

Dados do censo escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que em 2018 o país registrou 1.903.230 matrículas nas modalidades de EP de Nível Médio. Em São Paulo, foram 441.792 matrículas, correspondendo a quase 1/4 do total da nação.

Tabela 1: Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio - Brasil (em milhares)

Esfera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Pública	681,5	742,3	818,7	890,1	962,4	963,6	971,3	1.044,4	1.097,5	1.077,2	1.132,5
Privada	461,9	512,3	556,4	591,5	641,6	702,6	972,4	871,7	761,6	753,9	770,7

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de INEP, 2019.

A tabela 1 demonstra que no período de 10 anos as matrículas da EP de nível médio brasileiro evoluíram 66,45%, passando de 1.143.435 alunos para 1.903.230. Em 2018, o âmbito público representava 59,5% do total – proporção muito próxima àquela apresentada dez anos antes (59,6%), indicando que não houve mudanças ao longo do tempo na disposição das esferas ofertantes.

Ressalta-se que o crescimento das matrículas após 2011 é atribuído, principalmente, à criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), pelo Governo Federal – Lei 12.513 – com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, objetivando a expansão das redes federal e estaduais de EPT, ampliação da oferta de cursos a distância e do acesso gratuito a cursos em instituições públicas e privadas, entre outras frentes.

Tabela 2: Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio – São Paulo (em milhares)

Esfera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Pública	130,8	141,9	160,4	177,5	191,6	196,6	198,1	201,7	214,8	218,3	222,6
Privada	161,9	173,0	192,6	189,5	198,4	202,8	249,3	219,7	220,3	218,9	219,2

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de INEP, 2019.

Ao analisar a tabela 2, percebe-se que em 2018 as instituições públicas superaram, em número de matrículas, as do setor privado. Em 2008 o número de alunos no ensino público profissional de nível médio, em São Paulo, perfazia 44,7% do total, e em 2018 esse índice atingiu 50,4%, indicando relevante aumento na proporção da oferta.

O oferecimento da EP de nível médio na esfera pública é feito, majoritariamente, pelo Ceeteps, autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição foi idealizada em 1963 e começou suas atividades em 1969, impulsionada pelo governador Abreu Sodré, sendo resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Em 1970 começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas).

O Ceeteps foi firmado como órgão mantenedor após a criação da Faculdade de Tecnologia de São Paulo e a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Recebeu essa denominação em 10 de abril de 1971, como forma de homenagear o professor Antonio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica de São Paulo (Poli-USP), hoje integrada à Universidade de São Paulo.

No decorrer das décadas, a instituição paulista acabou englobando também a EP do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Como objetivos estratégicos (Ceeteps, 2019), a instituição preza por atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho, alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem, estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica, dentre outras frentes.

A instituição, que preza por atender à sociedade no que tange à EP, apresentou números consistentes na sua oferta, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 3: Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio - Ceeteps (em milhares)

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
88,1	103,6	138,7	160,0	172,4	176,9	179,1	178,5	186,9	190,0	192,9

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de Banco de Dados Cetec, 2019.

A tabela 3 traz a evolução das matrículas em cursos Técnicos de Nível Médio do Ceeteps, fornecendo um panorama ao longo dos últimos anos. A instituição representa cerca de 86,7% das matrículas da esfera pública paulista, e em 10 anos, ampliou em 119% a oferta de suas habilitações profissionais.

Pode-se atribuir esse crescimento significativo à expansão das classes descentralizadas (salas que operam em parceria com outras instituições, como escolas estaduais e aparelhamentos municipais), e pela migração gradual dos cursos de ensino médio regular para o ensino técnico integrado ao médio - em 2010 o Ceeteps tinha 49.649 alunos matriculados na primeira modalidade, e em 2018 esse número perfazia 17.923 discentes (Ceeteps, 2019).

Frente a essa relevância, a instituição possui uma área responsável pela construção curricular de seus cursos técnicos, denominada Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac), e que a cada novo paradigma legal da EP, "executa adequações cabíveis, desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área

profissional, até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do MEC” (Araújo, Demai, & Prata, 2016). A instituição, além de atender à legislação, desenvolve e oferece seus cursos técnicos em parceria com o setor produtivo e o mercado de trabalho, e esta tem sido a principal diretriz de seu planejamento curricular.

O Ceeteps, quando da concepção e/ou reformulação dos seus currículos voltados aos cursos profissionalizantes de nível médio, relata a utilização de metodologia que visa aderência ao mercado de trabalho e aos anseios da sociedade, consultando os diversos atores envolvidos na oferta dos cursos, como escolas, professores, empresas, entre outros, validando sua oferta. Destaca, também, a formação baseada em projetos e o desenvolvimento da autonomia dos alunos:

Na instituição, a valorização dos aspectos socioculturais no currículo é manifestada na Educação por Projetos, nos trabalhos de conclusão de curso obrigatórios, no aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores e na própria educação por competências profissionais, cuja ênfase é a atuação profissional para a solução de problemas reais do mundo do trabalho e da vida do cidadão, ancorada historicamente, socialmente e politicamente, ou seja, contextualizada, com vistas à eficiência e à eficácia da Educação Escolar e ao desenvolvimento da autonomia do educando. A cultura é o fator comum entre sociedade, ideologia, História e conhecimento. (Araújo & Demai, 2019, p. 22)

As informações analisadas permitem entender que a concepção dos currículos de cursos técnicos requer detalhada análise, desde a pesquisa de perfis e atribuições profissionais na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego, até as descrições de cargos demandados pelo mercado de trabalho, preferencialmente em parceria, para sistematização do perfil profissional – como a definição desse perfil pressupõe a análise do setor produtivo e demais *stakeholders*, a descrição dessas competências consiste no caminho a ser trilhado, tendo em vista o profissional que se deseja formar.

O documento final relativo aos currículos é denominado “Plano de Curso”, e é organizado de acordo com as legislações e fundamentações socioculturais, políticas e históricas, abrangendo justificativas, objetivos, perfil profissional e organização curricular, aproveitamento de experiências, de conhecimentos e avaliação da aprendizagem, bem como infraestrutura e pessoal docente, técnico e administrativo, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012. Segundo a instituição:

[...] o plano de curso é resultante das atividades das frentes de trabalho do Gfac representa a seleção das competências, habilidades e bases tecnológicas para o alcance de um perfil profissional bem definido, juntamente com a infraestrutura de laboratórios, equipamentos e acessórios, mais a descrição das titulações que habilitam os docentes a ministrarem aulas. Objetiva-se, dessa maneira, responder às perguntas básicas: o quê?, onde? e por quem ensinar? (Araújo & Demai, 2019, p. 37)

Por fim, conclui-se que os currículos da EP de nível médio elaborados pelo Ceeteps são formulados mediante rigorosa análise, primando pela aprendizagem do aluno ao longo da vida e integrada ativamente ao seu cotidiano, quer seja pelas propostas de projeto ou colocação no mercado de trabalho. Esses instrumentos devem proporcionar interação e impor desafios que despertem nos estudantes a motivação em aprender, independentemente da habilitação profissional desejada para formação.

No cenário descrito pela instituição, é possível notar o conhecimento como delineador de suas práticas, demonstrando o propósito de se educar para um mundo cada vez mais exigente e conectado, quer seja pelo ensino vocacionado ou pela disseminação da EP. Detecta-se, também, a preocupação com a garantia de aderência de seus cursos ao mercado de trabalho, contemplando os anseios do setor produtivo e a formação do cidadão.

Considerações finais

O tema “currículo” não pode ser considerado algo pronto e finalizado, tampouco ideal em termos educacionais; com os debates acirrados sobre o ensino brasileiro, principalmente nos últimos anos, e os entraves nos órgãos diretivos educacionais, percebe-se que sua formulação e operacionalização possuem muitas particularidades, cabendo reflexões sobre as práticas das nossas instituições de ensino, quer seja pelas imposições legais ou até mesmo por limitações culturais.

O processo de formulação curricular deve ganhar relevância e ser sempre repensado, abordando pontos cruciais quando da sua execução, como a instituição de ensino na qual a sociedade acredita, seus valores e diretrizes, o atendimento às demandas socioeconômicas e do setor produtivo, entre outros. Isso denota a necessidade de se realizar análises pormenorizadas sobre o assunto, de modo a abranger um sortimento de concepções e práticas que, se adequadas às propostas educacionais, podem colaborar no processo de construção curricular em vários âmbitos – na proposta deste artigo, o de nível médio e em diferentes contextos.

No caso do estudo aqui realizado, o esforço foi no sentido de compreender experiências de formação profissional técnica de nível médio, especificamente no Estado de São Paulo, levando às leituras sobre currículo, história, legislação, e à análise de indicadores de profissionalização dos jovens.

As informações coletadas durante a pesquisa bibliográfica e nos documentos institucionais do Ceeteps permitiram analisar o processo de elaboração de seus planos de

curso, indicando que é um processo transparente, porém com limitações em sua difusão, pois o assunto é específico àqueles que têm interesse no entendimento da EP brasileira.

Com relação às contribuições que as metodologias de construção curricular adotadas pelo Ceeteps podem trazer ao processo educacional brasileiro, como consulta ao setor produtivo, alunos, professores e demais agentes, é notável que a sua difusão, por intermédio de parcerias com outros centros educacionais pode enriquecer rol de procedimentos a serem praticados pelas instituições que ofertam EPT no país, de modo a fortalecer as políticas públicas do ensino profissionalizante de nível médio.

O intercâmbio de informações e práticas entre instituições de ensino profissionalizante mostra-se uma alternativa viável para ações de *benchmark*, que pode ganhar um caráter de política pública consolidada, transformando a realidade por intermédio de ações comuns aos ofertantes de cursos de EP. Isso pode ser viabilizado com a adoção de projetos inovadores na concepção de currículos cada vez mais adequados às exigências da sociedade, inclusive com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais que permitam a formação cidadã dos discentes, além de pautar-se na constante atuação junto aos diversos atores, como empresas, entidades de classe, demais instituições de ensino, com foco na realização de parcerias que fortaleçam o desenvolvimento do ensino profissionalizante.

Referências

- Almeida, I. B., & Batista, S. S. (2016). Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. *EccoS - Rev. Cient.*, 41, 17-29. Texto recuperado de <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/6804/3373>
- Araújo, A. M. (2015). Currículos e programas do Ensino Técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010. In M. L. Carvalho (Org.), *Patrimônio artístico, histórico e tecnológico da Educação Profissional* (pp. 15-25). São Paulo: Centro Paula Souza. Texto recuperado de http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/patrimonio_artístico.pdf
- Araújo, A. M., & Demai, F. M., (Org.) (2019). *Currículo Escolar em Laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Centro Paula Souza.
- Araújo, A. M., Demai, F. M., & Prata, M. (2016). *Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac): uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza*. São Paulo: Centro Paula Souza. Texto recuperado de <http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/2014/missao.pdf>
- Barbosa, E. F., Martins, R. C., & Rocha, M. F. (2001). O planejamento curricular para a Educação Profissional no modelo de competências. *Educação Tecnológica*, 6(1/2), 49-59. Texto recuperado de <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/23/20>.
- Bruno, L. (1996). Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In L. Bruno (Org.), *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: leituras selecionadas* (s.p.). São Paulo: Atlas.
- Ceeteps (2019). *Banco de dados Cetec*. Texto recuperado de <http://www.cpsctec.com.br>

- Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (s.d.). *Portal do Ministério da Educação*. Texto recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937* (1937). Rio de Janeiro, RJ. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.
- Czernisz, E. C. S., & Nascimento, A. A. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio: análise e inquietações. In *Anais do XII Congresso Nacional de Educação Educere*. Texto recuperado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19774_9415.pdf
- Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997* (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm
- Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004* (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Freitas, M. V. (2015). A Reforma Benjamin Constant e a Educação Básica no início do século XX. In *Anais do II Congresso Nacional de Educação* (s.p.). Texto recuperado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA1_ID3823_17082015122010.pdf
- Histórico da EPT (s.d.). *Portal do Ministério da Educação*. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>
- INEP (2019). *Sinopse estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP. Texto recuperado de <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018). *Área territorial brasileira*. Texto recuperado de https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm
- Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961* (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm
- Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971* (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.
- Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982* (1982). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017* (2017). Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Manfredi, S. M. (2016). *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Ministério da Educação (1999). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Texto recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf
- Ministério da Educação (2008). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Texto recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

- Ministério da Educação (2012). *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Texto recuperado de http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE-CEB-06_2012.pdf
- Ministério da Educação. (2016). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Texto recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-CNCT-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Moraes, C. S. V. (1996). Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma perspectiva histórica. In L. Bruno (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas* (pp. 124-145). São Paulo: Atlas.
- Moreira, A. F. B., & Silva Junior, P. M. (2017). Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 489-500. Texto recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>
- Orlowski, R. B. (2002). O currículo sob o prisma da Educação Profissional. *Olhar do professor*, 5(1), 161-172. Texto recuperado de <http://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1385/1030>.
- Perfil e Histórico (s.d.). *Portal do Ceeteps*. Texto recuperado de <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico>
- Pronatec (s.d.) *Portal do Ministério da Educação*. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pronatec>
- Ramos, M. N. (2016). O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a Educação Profissional. *Educere Et Educare*, 2(23), s.p. Texto recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>
- Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, 4, 54-84. Texto recuperado de <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>
- Schwartzman, S. (2016). *Educação média profissional do Brasil: situações e caminhos*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Veiga, I. P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In I. P. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp.11-35). Campinas: Papirus.

20.

Educação e Formação Profissional: Analisando as Finalidades das Políticas Públicas Brasileiras no Quadro das Organizações Internacionais

Lazara Alves Pinto¹

Luís Alcoforado²

Márcia Regina Barbosa³

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão a respeito da importância das políticas públicas na educação brasileira. Pretende, ainda, perceber o enfoque principal dado pelas organizações internacionais, enquanto promotoras de políticas educacionais que visam o desenvolvimento humano. Apesar da existência da agência primariamente dedicada à educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), procura-se demonstrar, que outras organizações internacionais têm papel fundamental nas políticas fomentadas para a educação. Dessa forma, o texto tenta explorar a atuação dessas instituições desde a década de 1950. Este artigo vem enfatizar as finalidades das propostas do Banco Mundial, da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, do Fundo Monetário Internacional, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Organizações Internacionais que há décadas se fazem presentes no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Organizações Internacionais; Educação Profissional; Educação no Brasil.

Education and Professional Training: Analysing the Purpose of Brazilian Public Policies in the Framework of International Organizations

Abstract

This article proposes a reflection on the importance of public policies in Brazilian education. It also intends to understand the main focus given by international organizations, while promoters of educational policies aim at human development. Despite the existence of the agency primarily dedicated to education, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) seeks to demonstrate that other international organizations play a fundamental role in the policies fostered for education. Thus, the text tries to explore the performance of these institutions since the 1950s. This article emphasizes the purposes of the proposals of the World Bank, UNESCO, the United Nations Children's Fund - UNICEF, the International Monetary Fund, the Organization for Economic Co-operation and Development, the United Nations Development Program, Organizations Internacionais that have been present in Brazil for decades.

Keywords: Public Policies; International Organizations; Professional Education; Education in Brazil.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: lazara.adm@gmail.com

² Doutor em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

³ Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: marciape46@hotmail.com

Conceituação e Objetivos de Organismos Internacionais

As organizações internacionais são criadas por acordo com os interesses de entes internacionais, e resultam da elaboração jurídica emanada da junção da vontade de um grupo de Estados. Esta se trata da associação voluntária e livre, de conformidade com a conveniência de cada membro. A gênese das organizações internacionais está locada nos acordos firmados pelos Estados soberanos, consubstanciada a partir dos tratados internacionais. No texto dos tratados constitutivos fica consignada a atribuição da personalidade jurídica à organização que está sendo criada. O tratado dá origem à nova personalidade jurídica de Direito Internacional Público. Mazzuoli (2007, p. 498) define Organização Internacional:

[...] como sendo uma associação voluntária de Estados, criada por um convênio constitutivo e com finalidades pré-determinadas, regida pelas normas do Direito Internacional, dotada de personalidade jurídica distinta da dos seus membros, que se realiza em um organismo próprio, dotado de autonomia e especificidade, possuindo ordenamento jurídico interno e órgãos auxiliares, por meio dos quais realiza os propósitos comuns dos seus membros, mediante os poderes próprios que lhes são atribuídos por estes.

Em Protocolos de Intenção e Estatutos Internos, assim como em Tratados Internacionais, estão definidos os objetivos das Organizações Internacionais. O tratado, quando é celebrado por dois países, recebe a denominação de bilateral. O tratado é multilateral ou coletivo quando o número de países envolvidos for superior a dois. Rezek (1991, p. 26) comenta ainda, "diz-se bilateral o tratado, se somente duas das partes, e multilateral ou coletivo, em todos os outros casos, ou seja, se igual ou superior a três, o número de pactuantes".

Paiva (2016) explica que as organizações internacionais não se encontram limitadas apenas aos Estados signatários do instrumento originário, mesmo sendo criadas por meio de tratados ou convenções. Outros Estados podem se tornar membros ou se retirarem da organização internacional. Assim, a composição pode variar, dependendo da adesão ou da saída de membros. "O tratado que institui uma organização internacional não está sujeito ao ato de reserva por qualquer Estado signatário da convenção" (Guerra, 2013, p. 97).

É reconhecida de forma expressa pela legislação pátria a personalidade jurídica das organizações internacionais. No ordenamento jurídico brasileiro, as organizações internacionais são pessoas jurídicas de direito público externo. Estas pessoas devem estar em conformidade com o disposto no artigo 42 do atual Código Civil (CC) de 2002: "são pessoas jurídicas de direito público externo os Estados estrangeiros e todas as pessoas que forem regidas pelo direito internacional público". Assim, como o Direito

Internacional Público rege as organizações internacionais, essas são consideradas internamente como pessoas jurídicas de direito público externo e regidas pelo direito internacional público (Paiva, 2016).

Seintenfus e Ventura (1999, p. 23) afirmam que existe abordagem conceitual e organizacional para as Organizações Internacionais na doutrina internacionalista contemporânea. De acordo com esses autores, "as Organizações Internacionais são associações voluntárias de Estados constituídas através de Tratado, com a finalidade de buscar interesses comuns por intermédio da permanente cooperação entre seus membros".

No entendimento de Paiva (2016, p. 34), "as organizações internacionais são resultantes da evolução das relações bilaterais estabelecidas entre os Estados ao longo dos anos". A formação de entes internacionais é fenômeno relativamente moderno, que possui objetivos específicos e natureza jurídica própria. Os contornos das sociedades internacionais delimitadas na contemporaneidade começaram a surgir no início do século XIX (Mazzuoli, 2007).

Os objetivos almejados pelas organizações internacionais são vários, como o desenvolvimento das nações e a manutenção da ordem, da segurança e da paz. A organização internacional pode ter fins gerais e fins específicos, quanto aos seus objetivos (Mazzuoli, 2007).

As organizações internacionais obedecem ao Direito Internacional Público. Não é possível ordenar esses organismos dentro de uma classificação específica, devido ao grande número de pessoas jurídicas internacionais. No entendimento de Rezek (1991, p. 250), "[...] é extraordinária a heterogeneidade dos entes que se podem designar pelo termo organizações internacionais".

Muitas vezes, a heterogeneidade das organizações internacionais, e a dificuldade encontrada para proceder à identificação da natureza jurídica do ente internacional, levou à prática da utilização da expressão "organismos internacionais" para conceituar grande número de agências especializadas, órgãos componentes e de organizações ou outras pessoas do Direito Internacional Público.

Breves Antecedentes Históricos

Em países emergentes, diversos organismos e agências internacionais vêm exercendo influência significativa nas políticas educacionais. Estas instituições multilaterais foram inspiradas no modelo neoliberal que trata de abordagem economicista para a educação básica que vem impondo prioridades (mudanças na legislação, investimen-

tos/financiamento, programas, entre outros) que têm interferido nas políticas educacionais de nações. Interferência esta, detectada principalmente naquelas consideradas emergentes e que estão submetidas aos ajustes macroeconômicos impostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Nos países do Terceiro Mundo, principalmente na América Latina, a década de 1980 constituiu período importante de reorientação do papel das políticas públicas em função da crise de endividamento. Diante deste fato, estes organismos puderam impor cláusulas diversas, inclusive para as renegociações das dívidas externas.

Em meados do século XIX, iniciou-se o surgimento dos organismos internacionais atuais. Esses iniciaram com a criação de mecanismos institucionalizados que permitiam a cooperação técnica entre as potências da Europa na época. Nos períodos imediatamente posteriores às grandes guerras e à Guerra Fria, principalmente, que aconteceu esta cooperação. O surgimento de diversas organizações internacionais ocorreu ao longo do século XX. Foram reorganizadas e formalmente criadas por meio de acordos ou regimes das mais variadas áreas temáticas, da segurança à economia, passando ainda pela extensa área social (Herz & Hoffmann, 2004).

A história das organizações internacionais não é recente. Após o fim da Guerra Fria, salvo algumas exceções, que seu estudo passou a ser realizado. Os estudos e pesquisas sobre os organismos internacionais só passaram a ser realizados enquanto essas constituíam fenômeno das relações internacionais. Simultaneamente, em todos os países, nos anos de 1980, o processo de implantação de novas orientações de políticas públicas não se consolidou, com destaque as políticas educacionais. No Brasil, se estendeu pela década de 1990.

O Brasil, no período republicano, sempre se envolveu no esforço de construção de organismos internacionais. No entendimento de Garcia (2005, p. 99), "o Brasil participou da II Conferência de Paz de Haia, em 1907, com a importante atuação de Rui Barbosa que, em 1921, foi eleito juiz da Corte Permanente de Justiça Internacional, mas veio a falecer antes de tomar posse".

Na negociação do Tratado de Versailles, por ter participado da Grande Guerra, embora de forma modesta, o Brasil teve o direito de defender os seus interesses. Essa participação somente ocorreu porque o País contribuiu com a Grande Guerra. Garcia (2006, p. 77) coloca que, "ainda, em 1920, aderiu à Organização Internacional do Trabalho". O país atuou de forma transitória no Conselho da Liga das Nações. Desta forma, o Brasil renovava a cada ano seu mandato de membro participante, o que ocorreu até o ano de 1926.

O Brasil e as Organizações Internacionais

No regime imperial ocorreu a abertura dos portos, no Brasil. Este acontecimento foi marcado com o relacionamento comercial exclusivo e privilegiado com a Inglaterra. Com este fato, as relações internacionais brasileiras foram iniciadas de forma inversa ao que as autoridades no País preconizavam. "A inserção do Brasil nas suas relações com os Organismos Internacionais pode ser reconhecida e avaliada como muito proveitosa" (Vianna & Moreira, 2001, p. 5).

Para a articulação de propostas de entendimento e de negociação é importante a participação do Brasil nas Organizações Internacionais, por ser um país de poder médio que sempre privilegiou nas suas relações internacionais a diplomacia e o direito. No cenário internacional, o Brasil tem sido chamado a assumir maiores responsabilidades, inclusive nas operações de paz das Nações Unidas (Fonseca Jr., 1999), o que faz dar mais visibilidade a participação do país junto às grandes potências que integram essas organizações internacionais.

A lista de Organizações Internacionais com representação no Brasil é extensa. Nela pode-se consultar as Organizações Internacionais com sede no Brasil e as com representação no Brasil. Isso mostra o quanto o país está aberto aos acordos internacionais e preocupado com as políticas públicas que visam o desenvolvimento humano, tratadas em outros países.

As Organizações Internacionais na Educação Brasileira: um foco na educação profissional

Entre as agências internacionais e ao longo do tempo nunca houve a posição unificada referente às organizações internacionais ao concordarem quanto à importância da educação para o desenvolvimento. Existem muitas metas e objetivos que tratam do bem-estar e do desenvolvimento social dentro do âmbito geopolítico, econômico e humanístico global. Diretamente essas metas envolvem a questão da educação e do trabalho. Expandir a educação profissional no âmbito dos interesses das relações entre o Brasil e as organizações internacionais visa a melhoria das condições de emprego das pessoas a partir da perspectiva da educação e para o desenvolvimento do país.

Por um lado, organizações utilizam de argumentos instrumentais. Essas organizações pensam a educação a partir do ponto de vista econômico (Schultz, 1973). Nesta dinâmica, podem ser enumeradas, principalmente, as organizações neoliberais como o Banco Mundial (BM), o FMI e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento

Econômico (OCDE), que são grandes defensoras da teoria do capital humano. No pensamento de Bernussi (2013), a educação é notada por estas organizações como um direito e ferramenta que possibilitam seus indivíduos a uma vida melhor, concomitante a isso, contribui com a riqueza e o progresso dessas organizações. As organizações são defensoras da democracia e da sua autodeterminação. A UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) são as agências mais progressistas que utilizam esta linha de argumentação.

Diante disso, o sistema educacional brasileiro, inserido nas oportunidades dadas pelas organizações internacionais, busca mudar a visão da educação exclusivamente instrumental, para uma educação como ferramenta voltada para o crescimento econômico e o bem-estar dos indivíduos. Ainda, caminhou para um entendimento mais normativo, sob a visão de educação como caminho viável para o desenvolvimento humano.

De acordo com Bernussi (2013), as organizações internacionais confirmam tratamentos diferentes para a educação, dependendo da origem, constituição, objetivos e da própria especificidade de cada organismo internacional. No caso do Banco Mundial, por exemplo, a instituição não surgiu para resolver a procura e a quantidade na regulação da educação no mundo, e nem possui essa finalidade em primeira instância, assim como a OCDE, a Organização Internacional para o Trabalho (OIT) ou o UNICEF, mas representa a educação em nível global na atualidade.

Quanto às reformas adotadas no país, no campo da educação, nos anos de 1990, seguiram na mesma linha definida pelos organismos internacionais, especialmente os de financiamento. Os documentos orientadores publicados pelas organizações internacionais preconizavam "a valorização do capital humano e apontavam para a necessidade da descentralização das obrigações do poder público e uma reorganização dos deveres do Estado para com a sociedade" (Paiva, 2016, p. 55).

Uma das propostas dos organismos internacionais diz respeito à necessidade de investimento na educação do indivíduo, para que a sua formação contribua diretamente no aumento de produtividade.

A educação, na concepção dos adeptos da teoria do capital humano, estaria ligada com o desenvolvimento econômico de modo direto. A aprendizagem está relacionada com a aquisição de habilidades intelectuais necessárias para o exercício da atividade laboral e conseqüente desenvolvimento e aumento da produtividade. "A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda" (Frigotto, 1984, p. 41). O investimento no indivíduo estimula o crescimento

econômico e constitui fator de aumento da produtividade, de conformidade com a economia. No Brasil, a partir dos anos 1990, não é de admirar que o foco da reforma da educação escolar seja "a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho, adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais" (Neves, 2005, p. 213).

Estas organizações fornecem apoio técnico e financeiro para adequação fundamental e essencial com direcionamento nas políticas setoriais como a educação, atuando em conjunto com os Estados membros. A partir do aumento da produção capitalista, as Organizações Multilaterais (OMs) pautam seus principais objetivos na ideologia de desenvolvimento. O Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial são as agências primeiras das OMs. Rosemberg (2000, p. 69) explica que nestas organizações multilaterais ou organizações intergovernamentais "[...] institucionalizam-se relações entre Estados, por exemplo, a Organização das Nações Unidas em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país".

No Brasil, em 1990, a influência dos organismos internacionais foi evidente nas propostas de reforma da educação, principalmente na área da educação profissional, com os recursos dos financiamentos voltados para os investimentos no ensino público do País. No pensamento de Souza, Siqueira e Rizzeto (2011), o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial possuíam, nesta época, o poder econômico para a realização efetiva das reformas das políticas relacionadas à educação na América Latina. Assim, os pontos de vista assimilados, nestas políticas, foram influenciados fortemente por estes organismos. Estas agências internacionais começaram a se preocupar com o crescimento econômico destes países, visando, além do desenvolvimento humano, lucros com os recursos em forma de empréstimos.

Souza, Siqueira e Rizzeto (2011) explicam que, no Brasil, as políticas públicas referentes à educação receberam influência dos organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o BM e o BIRD, na década de 1990. Estes organismos acreditavam que nas políticas educacionais eram necessárias reformas para que ocorresse o crescimento social e econômico do País, com a finalidade de contribuir na competitividade do mercado mundial. A responsabilidade era atribuída, neste cenário, pelo atraso e pelo desemprego nos países subdesenvolvidos, às escolhas profissionais e aos trabalhadores em diferentes áreas. Atribuíam ainda o fracasso a estes estabelecimentos de ensino sobre a não preparação adequada a seus alunos, não lhes

oferecendo efetivamente conhecimentos básicos para que pudessem desenvolver suas funções voltadas para o mercado de trabalho.

Para Petesossi (2014), os desafios se destacam na incerteza da organização da oferta educativa na área profissional e tecnológica:

A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar. (Peterossi, 2014, p. 8)

Promover a oferta de educação profissional é uma forma de articular a educação para o desenvolvimento.

Tratamento da educação: evolução das Organizações Internacionais

A partir da organização de atividades de coordenação foi possível viabilizar a produção de vários tratados, declarações e convenções, para a participação do tema educação nas conferências internacionais. Esses eventos reuniam não só delegações nacionais, mas também número acentuado de organizações internacionais, como as Metas para o Desenvolvimento do Milênio e o *Education for All*, que viabilizassem essas ideias na prática. "O resultado desse processo é um conjunto de princípios, políticas e práticas educacionais que deveriam ser aplicados a todos os países, considerando suas particularidades políticas e socioeconômicas" (Bernussi, 2013, p. 58).

Relacionado a isso, as organizações internacionais estabeleceram: no primeiro momento, as agências se firmaram enquanto representantes da educação para o desenvolvimento. No segundo momento, organismos como a UNESCO, o UNICEF, o BM e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tornaram-se representantes da institucionalização dessa ideia e responsáveis pela padronização e disseminação de suas concepções próprias e discursos. As organizações são fonte significativa de assistência técnica e financeira aos projetos educacionais (Bernussi, 2013).

Segundo dados da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, esta agência se concentra em quatro grandes temas: escolaridade, habilidades e participação no mercado de trabalho, equidade na educação e no mercado de trabalho, financiamento da educação, e a profissão docente (Documento: *Education at a Glance: OCDE Indicadores*), todos esses temas em desenvolvimento no Brasil.

Os governos dos países membros das Organizações Internacionais adotaram o discurso do "crescimento econômico educacional", a partir da coordenação em conferên-

cias internacionais, das organizações regionais e de instituições nacionais de planejamento educacional. Dessa forma, passaram a ter acesso à ajuda internacional (Bernussi, 2013).

Como resultado, a política de expansão da educação foi iniciada pelos países em desenvolvimento, confirmando aumento da influência e do poder das organizações internacionais, enquanto os países desenvolvidos, menos influenciados pelas organizações internacionais, optaram pela reforma em seus sistemas de educação a partir de considerações econômicas (Resnik, 2006).

A OCDE e a UNESCO foram os dois maiores entusiastas dessa ideia que se tornaram meio de constituição e difusão da concepção do discurso do "crescimento econômico educacional", para especialistas e pesquisadores de países desenvolvidos (Bernussi, 2013), confirmando a necessidade de investimento em educação, por meio das diversas instituições internacionais.

A OCDE tinha o foco voltado para as questões de política educacional a partir da perspectiva de desenvolvimento econômico, desde a sua criação em 1961, mas não possuía o mandato formal para a educação, como foi com a UNESCO. Facilitar a reconstrução da Europa era o objetivo fundamental da OCDE. "Foi a geopolítica da Guerra Fria, mais especificamente, a criação de programa de treinamento científico, financiado pelos EUA, em resposta à missão Sputnik da União Soviética (URSS), que iniciou o seu mandato em educação" (Mundy, 2007, citado em Bernussi, 2013, p. 9). A OCDE, após esse evento, ampliou seu propósito de atividades educativas. A política de educação, na década de 1990, particularmente, tornou-se tema central da OCDE.

Na década de 1950, a OCDE elaborou consulta à maioria dos países europeus ao perceber o baixo nível de educação na Europa. Com isso, França e Suécia foram os países envolvidos com a meta de integrar os sistemas de ensino ao redor da visão econômica. Resnik (2006, citado em Bernussi, 2013, p. 9) explica que "após o sucesso desses países, atividades de planejamento educacional semelhantes começaram a ser aplicadas em todo o mundo e a OCDE fundou várias instituições, como *Educational Investment and Planning Programme* (EIP)". Os 22 Estados membros da OCDE, ao final da década, estavam participando de projetos de planejamento de ensino com base em suas necessidades econômicas.

A UNESCO é tida como a agência especializada do sistema da ONU e foi criada em 1945. O objetivo da UNESCO era o de contribuir para a paz e segurança por meio da cooperação educacional, sendo a principal agência na área de educação até a década de 1960, quando outros organismos internacionais passaram, então, a tratar também do tema educação (Bernussi, 2013).

No entendimento de Bernussi (2013, p. 9), "nessa época, a UNESCO foi de fato a agência mais importante na promoção da ideia de educação como fator de desenvolvimento econômico e social". A universalização da educação a partir da institucionalização, tanto de sistemas formais como não formais, aliados às considerações econômicas de constituição, modernização e desenvolvimento do Estado foi promovida por esta organização internacional, desde a sua fundação (Cox, 1968). Metas de expansão da educação foram fixadas para os países envolvidos. Desta forma, os Estados implicados seriam avaliados periodicamente com o objetivo de verificar até que ponto os países signatários puderam alcançar as metas traçadas pela UNESCO (Bernussi, 2013).

O UNICEF, na sua concepção, não possuía poderes para investir em programas e projetos na educação, só começou a se envolver em atividades educacionais, em 1960, com o desenvolvimento nacional como a principal razão por trás de seus programas de educação, o que levou a acelerado aumento em vários programas com amplitude na educação. Houve a partir daí investimento financeiro de diversas áreas, tanto públicas quanto privadas. Isto significou "um crescimento do orçamento total, acompanhado por uma diminuição considerável nos programas de nutrição e saúde, que eram o foco da organização, desde a sua criação" (Jones & Coleman, 2005, citados em Bernussi, 2014, pp. 27-28).

O UNICEF tem o foco voltado para o acelerado desenvolvimento socioeconômico na complementação dos trabalhos realizados pela UNESCO, pelo BM e pelo PNUD.

Nos anos 70, em conjunto com outras agências internacionais, a intervenção do UNICEF, no campo da educação, teve todas as crianças como seu principal público alvo, em especial, as que estavam em áreas prioritárias. Portanto, esta organização internacional preocupava-se com os infantes que na área da educação recebiam muito pouco de conhecimento, principalmente as que viviam em áreas rurais e favelas nos países em desenvolvimento.

Nesta ótica, a atuação do UNICEF tornou-se mais focada a assumir caráter prático da educação. A sua meta fundamental era preparar as crianças e jovens para que pudessem contribuir com as suas sociedades. Neste contexto, esta organização não estava apenas preocupada com o desempenho acadêmico, mas sim, com a formação geral dos infantes. Entre outras prioridades, o UNICEF incluiu como tema "a educação de meninas e mulheres, com o objetivo de melhorar seu papel de mãe e facilitar sua participação em atividades ocupacionais, como uma forma de contribuir para o desenvolvimento nacional" (Jones & Coleman, citados em Bernussi, 2014, p. 29).

Quanto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, este foi estabelecido em 1965, sob a perspectiva de preocupação com a sustentabilidade do meio ambiente, sociedade e economia. Foi, na época, uma das organizações internacionais de mais destaque, devido possuir papel minoritário. Mesmo assim, foi de extrema importância no desenvolvimento educacional, quando comparado com as demais organizações internacionais e desenvolveu o conceito de 'desenvolvimento humano sustentável', no início de 1990, na tentativa de fundir o seu objetivo de redução da pobreza com o de desenvolvimento sustentável: "Esse conceito reflete a noção de um reforço das capacidades das pessoas para satisfazer as suas próprias necessidades respeitando, ao mesmo tempo, os problemas globais, como o aquecimento global, degradação do solo e poluição da água" (PNUD, 1994, citado em Bernussi, 2013, p. 10).

Segundo Bernussi (2013), o desenvolvimento humano sustentável estava baseado em quatro elementos: capacitação, meio ambiente, equidade e emprego. O papel do sistema educacional, no desenvolvimento humano sustentável, deve ser visto no corte desses elementos, embora não declarado de forma evidente pelo PNUD. Estes elementos abrangem prioridades como educação, saúde e nutrição.

Oliveira (2004) e Rosemberg (2000) colocam questões sobre vários os trabalhos produzidos nas últimas décadas que tratam e apontam as influências das Organizações Multilaterais, acerca da explicação de políticas públicas para o sistema educacional brasileiro.

Considerações Finais

Este artigo procurou mostrar como a educação no mundo e no Brasil é influenciada pelos organismos internacionais a partir de suas diferentes dimensões e de seus anseios. O alargamento das fronteiras para o novo, para as metas e objetivos indicados pelos Organismos Internacionais estão cada vez mais presentes nos países que buscam o desenvolvimento e o crescimento econômico.

O tema da educação e formação profissional partiu da visão exclusivamente instrumental e de ferramenta única para o crescimento econômico, este tema é tratado na atualidade por diversos organismos internacionais, tanto aqueles vinculados à saúde, ao trabalho e ao bem-estar dos indivíduos. Ainda, caminhou para entendimento mais normativo, sob a visão de educação como caminho viável para o desenvolvimento humano. Assim, na definição do desenvolvimento dos diversos países, incluindo o Brasil, entende-se que as organizações internacionais possuem papel central, como forma de orientação nas transformações ocorridas ao longo dos anos. As políticas públicas neste

seguimento, visam a integração e o crescimento do país, sendo elas um importante instrumento na criação de diversos projetos educacionais.

O Brasil participará da Agenda 2030 da ONU. Este evento estabelece 17 Objetivos e 169 Metas até 2030. Dentre as áreas de importância destaca-se o objetivo 4 que trata do acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis.

Concluindo, o Brasil é uma figura importante no cenário mundial, assumindo grandes responsabilidades perante seus grupos, buscando atender todas as regras estabelecidas pelos acordos, tratados e convenções. O País tem também demonstrado avanços significativos nas relações internacionais. A influência das Organizações Internacionais está diretamente relacionada à história da educação brasileira, a qual possui multiplicidade de temas e assuntos que levam à leitura e a estudos que podem sofrer análises interpretativas, capazes de contribuir com o processo educacional. As experiências trazidas de outros países estão sendo inseridas gradativamente à legislação brasileira. Mesmo assim, o que se verifica é que após os avanços ocorridos durante todas essas décadas, com tantas entidades envolvidas, as políticas públicas para a educação podem ser revistas e atualizadas.

Referências

- Bernussi, M. M. (2013). Os discursos das organizações internacionais e a agenda da educação. In *IV Simpósio de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Programa "San Tiago Dantas"* (pp. 1-29). São Paulo: UNESP, UNICAMP e PUC/SP.
- Bernussi, M. M. (2014). *Instituições Internacionais e Educação: a agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso brasileiro* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Texto recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/pt-br.php>
- Lei n. 10.406/02, de 10 de janeiro de 2002. (2002). Institui o Código Civil. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm.
- Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Cox, R. (1968). Education for Development. *International Organization*, 22(1), 310-331.
- Fonseca Jr., G. (1999). Anotações sobre as condições do sistema internacional no limiar do século XXI: a distribuição dos polos de poder e a inserção internacional do Brasil. In G. Dupas, & T. Vigevani (Org.), *O Brasil e as dimensões da segurança internacional* (pp. 1-26). São Paulo: Alga-Omega.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, E. V. (2005). *Cronologia das relações internacionais do Brasil* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Contraponto/FUNAG.
- Garcia, E. V. (2006). *Entre América e Europa: a política externa brasileira na década de 1920*. Brasília: Ed. UnB/FUNAG.

- Guerra, S. (2013). *Curso de Direito Internacional Público* (7.^a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Herz, M., & Hoffmann, A. R. (2004). *Organizações internacionais: história e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Jones, P., & Coleman, D. (2005). *World Bank Financing of education: lending, learning and development* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Mazzuoli, V. de O. (2007). *Curso de direito internacional público* (2.^a ed., rev. atual. e ampl.). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Mundy, K. (2007). Educational multilateralism – origins and indications for global governance. In S. Leibfried, A. Rusconi, K. Leuze, & K. Martens (Eds.), *New arenas of education governance: the impacts of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 19-39). New York: Palgrave Macmillan.
- Neves, L. M. W. (Org.) (2005). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã.
- Oliveira, R. (2004). *Agências multinacionais e educação profissional brasileira*. Campinas: Alínea.
- Paiva, R. T. de. (2016). *O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada* (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá). Texto recuperado de <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Rosilene%20Terezinha.pdf>
- Peterossi, H. G. (2014). *Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica* (2.^a ed.). São Paulo: Centro Paula Souza.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2000). *Objetivo de desenvolvimento do milênio*. Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Texto recuperado de http://www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php
- Resnik, J. (2006). International organizations, the ‘Education-Economic Growth’ Black Box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, 2(50), 173-195.
- Rezek, J. F. (1991). *Direito internacional público: curso elementar* (2.^a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Rosemberg, F. (2000). Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In N. Krawczk, M. M. Campos, & S. Haddad (Org.), *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate* (pp. 1-140). Campinas: Autores Associados.
- Schultz, T. W. (1973). *O Capital humano* (M. A. Matos, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Seintenfus, R., & Ventura, D. (1999). *Introdução ao Direito Internacional Público*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Souza, M., Siqueira, M. C., & Rizzeto, M. C. (2011). Reformas do ensino médio e profissional nos anos 1990 no Brasil. *Revista Sinergia*, 12(2), 133-139.
- UNESCO. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa.
- UNESCO (2006). *EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris: UNESCO, 2006.
- UNICEF (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência de Jomtien, 1990. Texto recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Vianna, R. C., & Moreira, F. K. (2001). O papel atual das organizações internacionais e a inserção brasileira. *Âmbito Jurídico*, II(5), 1-10. Texto recuperado de <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-5/o-papel-atual-das-organizacoes-internacionais-e-a-insercao-brasileira/>

21.

A Linguagem Pedagógica dos Significados dos Deslocamentos dos Jovens: Produção de Culturas e Cidade Educadora

Adriana Alves Fernandes Costa¹

Luís Alcoforado²

António M. Rochette Cordeiro³

Resumo

O texto aborda os significados dos deslocamentos dos jovens na cidade. Retrata os movimentos que denotam a produção de culturas, a partir da relação com os espaços. A análise desenvolvida reflete sobre os elementos culturais que são constituídos no processo de mobilidade: indicadores de apropriação e transformação de culturas, que assim se fazem porque os sujeitos protagonizam interações sócio históricas com/no o meio em que vivem. Destarte, os lugares públicos de vida representam e intensificam a amplitude das formas de sociabilidades, como também denotam a proposição de expansão de diálogos entre os territórios. Por conseguinte, a cidade educadora, assim como os sujeitos, também é entendida, em sua natureza, como plural e se (re)inventa entre a tensão individual e coletiva, bem como entre o foi, o que é e o que será. Nesse sentido, os jovens produzem juventudes: instigadas pelas linguagens contidas no/com/pelos espaços de convivência.

Palavras-chave: cidade educadora; jovens; espaços; culturas.

The Pedagogical Language of the Meanings of Youth Displacement: Culture Production and Educating City

Abstract

The text addresses the meanings of the young people's movements in the city. It portrays the movements that denote the production of cultures, from the relation with the spaces. The analysis developed reflects on the cultural elements that are constituted in the process of mobility: indicators of appropriation and transformation of cultures, which are done because the subjects carry out historical socio-economic interactions with/in the environment in which they live. Thus, the public places of life represent and intensify the amplitude of the forms of sociability, as well as the proposition of expansion of dialogues between the territories. Therefore, the educating city, as well as the subjects, is also understood in its nature as plural and (re) invents between individual and collective tension, as well as between what was and what is and what will be. In this sense, young people produce youths: instigated by the languages contained in/with/by the spaces of coexistence.

Keywords: educator city; young; spaces; cultures.

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/Brasil; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Email: profa.adriana@hotmail.com

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Email: lalcoforado@fpce.uc.pt

³ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Email: rochettecordeiro@fl.uc.pt

Introdução

A reflexão destes escritos importa-se em dialogar sobre os significados (Bakhtin, 2009; Certeau, 2012; Vygotsky, 2007) dos modos de locomoção dos jovens na cidade, esta compreendida como territórios formados por diferentes pessoas, constituídas por distintas culturas que foram e são produzidas sob delineamentos de ações sociais, ao longo da história da humanidade.

Partimos do princípio de que os deslocamentos juvenis podem apontar formas de ser e estar no mundo, protagonizadas pelos sujeitos, de modo singular e plural. Tais indicadores implicam em configurações dos espaços de vida, estes inspirados nas condições humanas culturais de existir.

Portanto, as cidades, como espaços de vidas (Abreu & Alcoforado, 2018; Gadotti, 2006), evidenciam as relações sócio históricas produzidas pelos povos, compõem um conjunto de lugares que são habitados de distintas maneiras, estas últimas retratadas por intermédio das presenças e/ou ausências de encontros entre os sujeitos, ao longo do tempo.

Nesse sentido, os significados atribuídos às palavras, aos discursos e, por conseguinte, aos pensamentos são formados historicamente pela humanidade, mas também são redimensionados pelos indivíduos nos contextos e tempos em que vivem, destarte é nos espaços de vida que as relações sociais se produzem, de forma comunicável através da linguagem.

Dada considerável relevância, culturas são formadas essencialmente por gentes e lugares (elementos constituídos por tensas relações sócio históricas) sendo tais composições indissociáveis. Portanto os deslocamentos na cidade representam mais que trajetos, explicitam jeitos de viver elucidados pela formação de códigos de linguagens, de condutas e de compreensões do mundo. Em especial, os modos e a locomoção dos jovens evidenciam juventudes: os lugares são constituídos por vidas que acontecem a partir dos seus interesses, estes mediados pela tríade interface: tempos, espaços e sujeitos outros.

Face ao exposto, o presente trabalho objetiva dialogar sobre os resultados parciais de uma pesquisa de cunho pós doutoral, realizada pela primeira autora, fundamentada em literatura científica relevante, para a compreensão da linguagem pedagógica, composta por elementos indicadores dos significados dos deslocamentos juvenis, nos diferentes espaços de convivência. Para realização desta abordagem esta reflexão escrita foi sistematizada em três seções primordiais: a *primeira* dialoga sobre a constituição das juventudes nos espaços da cidade educadora, sendo os deslocamentos influenciados pelos significados, entendidos enquanto um acordo social de códigos de convivência comuni-

cável, atrelado à produção de culturas, a *segunda* apresenta o percurso metodológico da investigação realizada de modo a explicitar os dados, o discorrer sobre os instrumentos de coleta e de análise, bem como o contexto do estudo, no que diz respeito aos participantes e ao território enquadrado e por fim, na *terceira* parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

Juventudes e deslocamentos na cidade educadora

A revisão da literatura que trata sobre juventudes tem considerado a condição juvenil como um constructo social, sendo a sua configuração dimensionada a depender do tempo, do contexto e das culturas em que os indivíduos estão inseridos. À vista disso, e considerando os estudos desenvolvidos por Groppo (2004, 2016) e Castro (2009), um relevante aspecto se faz primordial destacar: o de que os múltiplos elementos (plurais e singulares) pertencentes, dinamicamente, aos lugares ocupados por estes sujeitos favorece, de modo significativo, suas formas de existência no mundo e vice versa. A condição juvenil é, então, sócio histórica e estes indivíduos estão inseridos em um contexto que lhes influencia mediante as táticas e estratégias (Certeau, 2012) de sobrevivência que potencializam suas inventividades. Por isso, dialogamos com Dayrell (2007) quando nos aponta uma possibilidade de aproximação de interpretação do que seria a condição juvenil:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, género, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 4)

Assim referenciado, compartilhamos a compreensão da existência de juventudes, estas pensadas, portanto em sua natureza plural (Castro, 2009; Dayrell 2003, 2007; Groppo 2004, 2016; Spósito, 2014), marcar este lugar de entendimento nos importa haja visto a existência da multiplicidade de interesses e disputas sobre o – possível – domínio desta concepção, a fim de particulariza-la. Logo, há um conjunto de propensões que interessam definir suas formas de entender e, portanto, são imagens que se concorrem na sociedade, constantemente.

Partimos, pois, extrapolando o olhar reducionista de que a juventude seria uma preparação para a vida adulta, um lugar transitório e, portanto, carregado de conhecimentos provisórios compostos por crises, irresponsabilidades. Interessa-nos pensar, sim, os jovens enquanto sujeitos que comportam juventudes, considerando-os a partir dos seus cotidianos, de suas práticas, relações e símbolos com espaços próprios de trocas e

diálogos (Dayrell, 2007). E nesse sentido, são inúmeros os espaços de sociabilidades que compõem as maneiras pelas quais esses jovens olham para o mundo.

A juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade "produz" os indivíduos. Tais mutações interferem diferentemente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos. (Dayrell, 2007, p. 1114)

Tais sujeitos se constituem enquanto atores plurais, são construídos/as através da socialização das experiências, em contextos múltiplos. Ensinaamentos e percepções aprendidos são colocados em confronto com outros valores e modos de vida, na lida com outros grupos sociais e gerações.

Dessa forma, no âmbito da formação desses indivíduos se faz fundamental pensar as relações que possuem com os territórios que habitam, sendo que a escola é tão unicamente um destes. Refletir sobre o processo educativo juvenil implica, portanto, em pensá-lo a partir de um olhar contextual, sendo a cidade uma importante zona de interpretação de constituição de juventudes.

Nesse sentido, a cidade, como bem público, é direito de todos os cidadãos. É um dos lugares onde a vida acontece, é território de convivência de todos, é um direito humano estar, e nela, coabitar democraticamente com dignidade. Assim, a formação de crianças, jovens e adultos acontece de maneira interligada nos distintos ambientes de vida (em casa, na escola, em praças, igrejas, museus, ruas e tantos outros) de modo a promover o desenvolvimento da aprendizagem de forma complexa e ampla.

Embora não exista uma caracterização única sobre o que seria cidade (Soares, 2019), desde o manifesto das cidades educadoras aprovado em Barcelona, em 1990, o conceito de cidade educadora (Abreu & Alcoforado, 2018; Alcoforado, 2014; Gadotti, 2006) nos convida a pensar os espaços de vida de maneira mais complexa, isso porque este entendimento pode ampliar nossas exigências sócio educacionais para melhor viver consigo e com o outro. Por conseguinte, pensar a cidade como educadora possibilita a potencialização de um projeto mais humano de sociedade, no qual a participação e a democracia possam ser fundamentos das ações das pessoas, pois não basta somente habitar na cidade é preciso dela se constituir de forma educativa.

Ressaltamos, pois, que a cidade não é unicamente lugar de passagem, sem história, sem identidade, muito pelo contrário é nos espaços (físicos e virtuais) que se constituem as atuais formas de viver: eles interferem em nossa maneira de se locomover, de falar, de olhar, de se relacionar, bem como, interfere em nossos desejos e sonhos, nosso olhar estético e identidade. Assim, habitamos em uma cidade e ela, por sua vez, habita em nós.

Face ao exposto, pensar o conceito cidade educadora, na atual sociedade, é exercitar formas de projetar como queremos viver, quem desejamos ser e como nos relacionamos com o ter, isto é, qual o sentido que, coletiva e democraticamente, almejamos para as mudanças sociais que imprimem nossas existências no mundo. Nessa perspectiva, Certeau (2012) problematiza a cidade como espaço da linguagem do imaginário, pois esta integraria o nosso olhar em todos os espaços em que nos movemos: ao enxergamos a arquitetura, as imagens expostas nos muros, as vitrines das lojas, as mensagens e códigos orientadores de circulação, a estética estampada nas publicidades, etc. Não obstante, os ambientes virtuais integram a crescente indissociabilidade entre os contextos, alteram as formas de saber, ser, estar, fazer, criar, ter, conviver e portanto, o repertório semiótico das pessoas são mediados por elementos físicos e não físicos, nas proposições de tempos não unicamente cronológicos. Assim, a linguagem que permeia a cidade não se apresenta ou se impõe a todos de modo análogo, visto que as desigualdades e singularidades interferem nos modos de inclusão e exclusão social.

Esta problematização possibilita pensar as escolhas – sempre imbuídas de uma concepção de homem e de sociedade – por determinadas formas e conteúdos de comunicação contidas nos espaços públicos. Em outras palavras, a cidade que se pretende educadora necessita predispor os sujeitos a pensarem de modo crítico, democrático e coletivo: com qual finalidade, por que e para quem educa? E ainda, como se projetar educadora se atualmente e, cada vez mais, se induz a crescente supremacia da linguagem do imaginário? Nessa continuidade, a dimensão educativa da cidade também pode se interrogar como almeja se estabelecer no contexto da sociedade global, critério indispensável de projeção social e cultural. Nesse sentido, a cidade não educa unicamente os habitantes ou as pessoas que, por ela, passam, ou ainda por intermédio das suas instituições, mas a forma e o conteúdo como a sua linguagem se comunica pode promover relações com outros espaços exteriores à ela, de maneira que influencia e quiçá educa não somente a si, mas inquieta interpretações sobre a sociedade global, nela estando inserida.

Neste âmbito, nos relacionamos com os espaços da cidade através de uma sobreposição de tempos, imagens, acontecimentos, tensionamentos, arquiteturas: mesmo quando estes elementos não estão explícitos a nós. Interpelamos camadas interpretativas de linguagens formativas que comunicam e potencializam entendimentos do que se vê, do que se sente, do que ouve, do que se experiencia. Tais aspectos, quando considerados em suas possíveis configurações físicas e virtuais, produzem formas de estar e se relacionar com os lugares e mais adiante na reflexão: com nós mesmos e com os outros.

Em atenção a isto, os territórios são concebidos para além de espaços físicos (Alcoforado, Cordeiro, & Ferreira, 2014) porque são formados por um conjunto complexo de elementos sociais, económicos, humanos, culturais, estéticos e por isso, carregam contradições, ambiguidades, tensões, diferenças e adversidades. Na dimensão educativa, esta aceção, é assentada em princípios ativos e críticos, vivenciados nos espaços de vida (Santos, Alcoforado, & Cordeiro, 2017) sendo as relações sociais orientadas, qualitativamente, pelos saberes, valores e aspirações individuais e fundamentalmente coletivos.

Ao discorrer a educação como processo permanente da existência humana Freire (2001) associa esta ideia ao conceito cidade educadora, de modo a relacionar a constituição da memória do lugar com a dimensão educativa: “no fundo, a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam”(p.14). Nesse sentido, a cidade educadora educa através de uma conjunção de tempos, espaços, acontecimentos e não unicamente ao que se coloca diante do/no tempo presente, entretanto, a dimensão intencional da ação educativa da cidade (Gadotti, 2006) reside na formação em que os habitantes exercitam a cidadania em seu sentido mais pleno: através do exercício democrático de participação do que se faz, do que existe e do que se almeja existir, tendo como finalidade o bem comum.

É neste conjunto que as relações entre cidades e juventudes podem dialogar e se educar: numa ligação recíproca e envolta de linguagens, culturas, ambiguidades e construções de pessoas e territórios. Assim, juventudes se relacionam com outras gerações, cidades se relacionam com outras e ambos se relacionam entre si, na medida em que estão em um mundo que também se faz presente, nesta conexão. Por isso, a relação dos jovens com os espaços públicos de vida é intrínseca: suas formas de expressão, seus pleitos e encontros são delineados com o suporte das relações construídas a partir destes aspectos. Portanto, uma vez que “a cidade somos nós e nós somos a cidade” (Freire, 2001, p. 13) dialogamos com a ideia de que ela se constitui em espaços de culturas múltiplas que se fazem de modo relacional, de acordo com os significados (tensamente) instituídos pelos sujeitos, ao longo da história.

Neste sentido os significados, compreendidos como “um ato do pensamento” (Vygotsky, 2007, p. 18) revela os acordos sociais estabelecidos entre os seres humanos, no que se refere a compreensão e comunicação no/do mundo (Benjamin, 1994). Representam a síntese de um movimento sócio histórico, retratam as formas pelas quais nos constituímos como sujeitos, por isso, são dinâmicos. Revelam formas de viver, ou seja, possuem natureza plural e, portanto, revelam a atividade humana de um determinado

grupo social (Certeau, 2012). Por isso, há uma plataforma estabilizadora de saberes que são acumulados socialmente, sendo esta base um reflexo de costumes, conhecimentos, formas de existir do que foi possível aglutinar e, concomitantemente, o que está por vir, pois impulsionam outros conhecimentos, intercâmbios e atividades. Dialogamos com as palavras de Certeau (2012) sobre este aspecto, especialmente a se referir à cultura:

De um lado, ela é aquilo que “permanece”; de outro, aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua “cultura erudita”. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia. (Certeau, 2012, p. 239)

Assim sendo, a cultura se faz dinâmica e estável, em sua base de formação, pois é formada por significados, estes expressados por linguagens reinventadas pelos praticantes sociais que transitam nos territórios nunca alheios (em sua totalidade) a eles. A cultura, como produção humana, envolve a consciência da ação (Freire, 1981) pois nesta perspectiva, é essencial que a cidade educadora possua espaços potentes de promoção de culturas porque a qualidade das relações construídas pelas pessoas também interfere na formação dos territórios e vice-versa.

Contudo, a qualidade das relações interpessoais é mediada, fundamentalmente e inclusive, pelo modo como acontece a comunicação e encontros entre os indivíduos de distintas faixas etárias. Benjamin (1994) compreende a importância do convívio entre os mais jovens e os velhos: esta convergência favorece o diálogo das experiências, narradas como forma de sobrevivência do legado cultural da humanidade. Por isso, o autor questiona: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (Benjamin, 1994, p. 115), assim a cidade que almeja ser educadora pode contar, inevitavelmente, com a possibilidade de valorizar a diversidade, esta permeada por formas, cada vez mais elaboradas, de compreensão das diferentes configurações de ser e estar no mundo.

Assim, a cidade educadora não é, em si, uma única cidade, mas compõe as tantas outras cidades as quais nos relacionamos. Cidades carregadas por linguagens, constituídas por culturas e memórias. Em uma cidade existem tantas outras cidades. Isso porque as pessoas carregam os significados das linguagens vividas, em seus deslocamentos, portanto, estes revelam parte relevante do percurso formativo dos sujeitos.

Em razão disso, é importante que as políticas públicas de educação articulem, cada vez mais, os diversos espaços de vida, de modo a favorecer a amplitude e a complexidade

do que se aprende: se de longa data já se compreende que a educação é um processo que acontece em diferentes dimensões, tempos e lugares e se, ainda, almejamos que os sujeitos sejam capazes de ler o mundo, freireanamente dizendo, é imprescindível colocar, em diálogo, as aprendizagens constituídas nos múltiplos ambientes.

Contexto, método e resultados

A pesquisa analisa a amostra constituída por 92 estudantes de uma escola secundária localizada em um município de pequena dimensão, pertencente a Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra (CIMRC), mais especificamente situado em uma região de área litoral que constitui um grupo de territórios “marcadamente rurais, caracterizados pela perda de população residente, baixas densidades e um progressivo envelhecimento populacional” (Cordeiro, Alcoforado, Salgado, & Gama, 2015, p. 12). De acordo com os dados produzidos pelo censo de 2011 o município possui um total de 12.465 habitantes e está situado em uma zona conhecida por Gândara. Em complemento, segundo o projeto educativo da escola (2014) a unidade escolar está localizada em uma freguesia que tem uma população predominantemente rural, contudo “possui várias associações de natureza cultural, recreativa, social e desportiva” (p. 7)⁴.

Já relativamente aos indicadores educacionais “há uma expressividade dos indivíduos que completaram apenas o 1º CEB e um grande peso dos indivíduos entre os 18 e 24 com o 3º CEB que não frequenta o sistema de ensino” (Cordeiro, Alcoforado, Salgado, & Gama, 2015, p. 12)⁵, assim trata-se de um grupo de concelhos “considerados territórios com baixos dinamismos” (Cordeiro et al., 2015, p. 10).

Em relação aos procedimentos de recolha e análise de dados obtidos assim se fez: o primeiro compreendeu a construção e aplicação de um formulário online (Google Docs.) na forma de inquérito composto por 15 questões que investigou, em maio de 2019, a relação dos alunos com o tempo livre, uso de tecnologias e espaços de vida da cidade, sendo que este artigo apresenta as discussões, apenas, de um dos aspectos abordados: as formas de deslocamentos dos jovens.

Vale ressaltar ainda que foi realizado, no mês de abril de 2019, um teste piloto com um grupo de alunos, com o intuito de ajustar possíveis questões contidas no inquérito final utilizado. Este procedimento de recolha de dados se mostrou eficiente com o público jovem face à sua funcionalidade, uma vez que a pesquisadora, em lócus de pesquisa, após

⁴ A referência completa da citação não é aqui exposta com objetivo de preservar a identidade da escola investigada.

⁵ CEB: Ciclo do Ensino Básico.

explicitar os objetivos e cumprir todos os procedimentos éticos de investigação, disponibilizou o endereço virtual do inquérito e a quase totalidade do alunado, através dos telemóveis⁶, rapidamente responderam as questões. Os discentes que não estavam presentes responderam a pesquisa em outro momento e/ou lugar, visto que o documento ficou disponível para aceite de respostas durante uma semana.

No momento da realização da pesquisa a escola atendia o total de 219 alunos referentes ao ensino secundário. Contudo, optamos por investigar apenas o décimo primeiro e o décimo segundo ano, sendo que este universo estava assim distribuído: 58 estudantes cursavam o profissional e 92 estavam no regular, respectivamente. No entanto, do total de 150 estudantes, 92 responderam ao inquérito (61% do universo escolhido) o que correspondeu a nossa amostra efetiva.

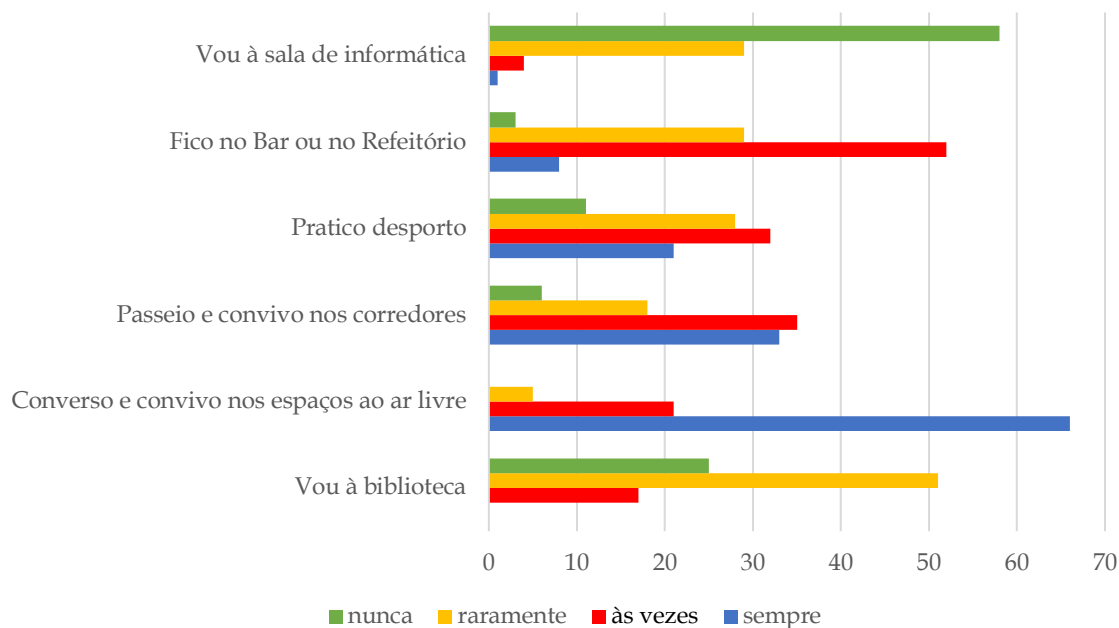
O referido alunado também estava assim composto, em percentuais aproximados: 35% tinha 17 anos; 27% tinha 16 e 18% possuía 18 anos, ou seja, 81% estavam situados na faixa etária correspondente entre 16 e 18 anos de idade. Contudo, ainda compunham este universo o correspondente a 13% com 19 anos e 3% com 20 anos.

Em relação ao sexo cerca de 39% declararam ser feminino e 60% masculino. Já no que se refere a nacionalidade 95% eram portugueses. As demais nacionalidades representadas foram: brasileiros, franceses, espanhóis e suíços.

Sobre a moradia em torno de 92% habitavam em zona rural. Os deslocamentos foram destacados da seguinte forma: 79% utilizavam o carro como meio de locomoção entre casa e escola; 7% iam de autocarro; 5% tinham como meio de transporte o autocarro de carreira. Por outro lado, 4% iam a pé; 1% de bicicleta e 2% declararam usar outro meio de deslocamento.

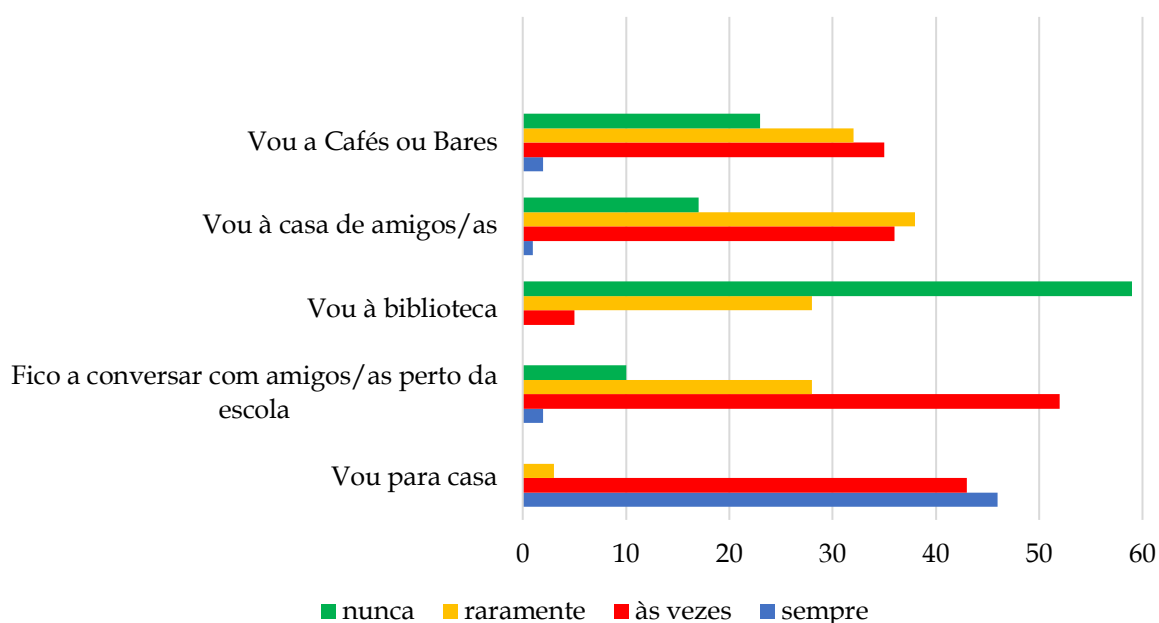
Os participantes da investigação quando interrogados sobre suas movimentações no interior do ambiente escolar, assim responderam:

⁶ Os estudantes foram autorizados para acessar o telemóvel para o preenchimento do inquérito.



Considerando que a questão apresentada foi “quando não estas na escola, o que fazes e/ou quais lugares frequenta?” notamos explicitamente que os espaços que envolvem, potencialmente, encontros entre os jovens são consideravelmente frequentados, tais como: práticas de desporto, convívio nos corredores e bar ou refeitório. Em contrapartida, a biblioteca e a sala de informática aparecem como lugares menos procurados, contudo, é primordial considerar que o alunado desenvolve atividades em horário de aula, nestes espaços.

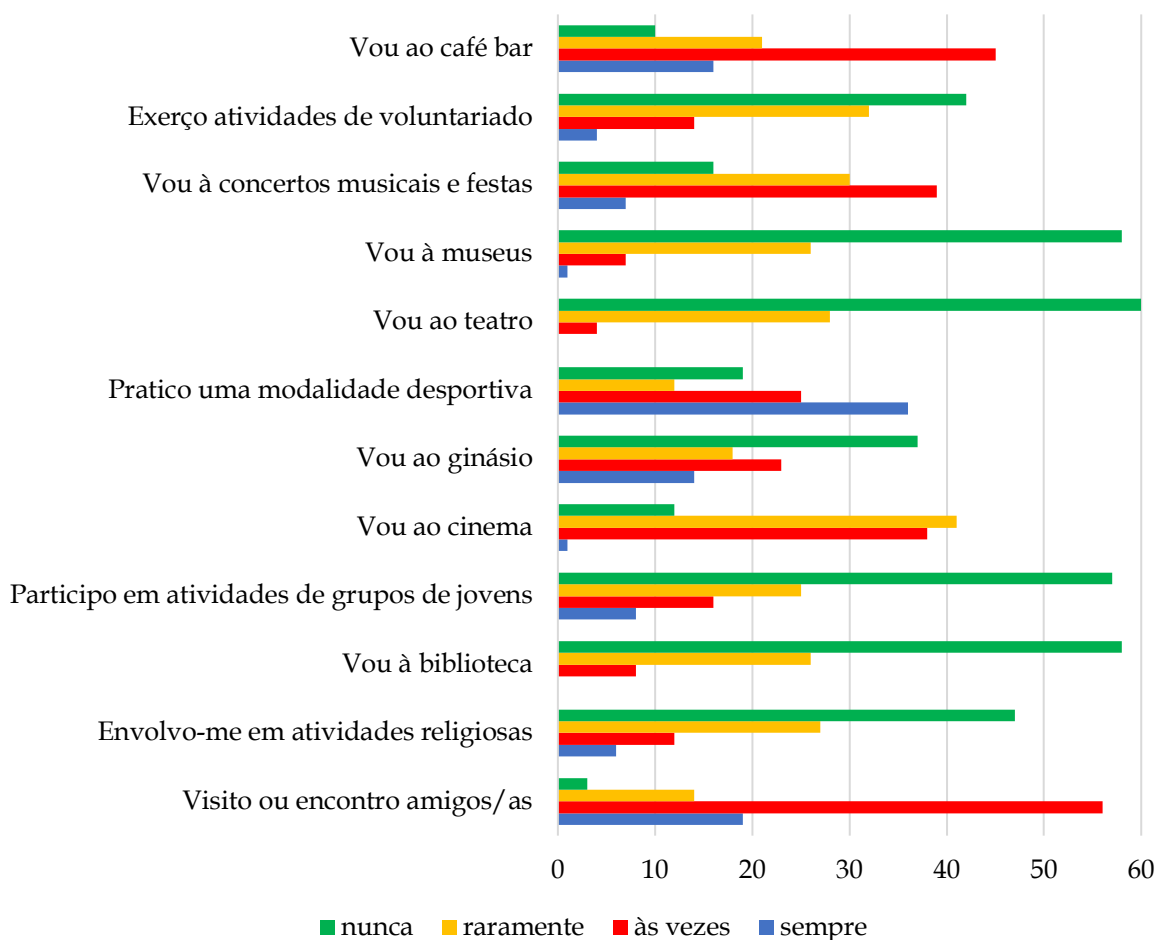
Por outro lado, os alunos quando perguntados sobre seus destinos e ou atividades a desenvolver a seguir da saída da escola, assim mencionaram:



Ressaltamos que a questão direcionada foi “quando saís da escola, logo nos momentos a seguir, para onde vais?” nitidamente, observamos que a parte predominante do alunado, conforme indica explicitamente o gráfico, segue imediatamente para suas residências, ao sair da escola e, de um modo menos recorrente (mencionado como às vezes) costumam conversar com os/as amigos/as perto da unidade escolar ou ir à casa deles, bem como frequentar cafés ou bares.

O espaço menos indicado, novamente, foi a biblioteca, sendo que outra vez ressaltamos o fato de os estudantes desenvolverem atividades neste local, em horário de aula, o que representa um indicador de outra via de constituição de contato com o referido espaço.

Outra indagação exposta aos participantes da pesquisa intencionou capturar outros lugares frequentados por eles, com exceção da casa e escola e diante disso, assim indicaram:



Através da seguinte questão “quando não estas em casa ou na escola, em média e durante uma semana, o que fazes e/ou quais lugares frequenta?” é possível identificar que as respostas apontam uma variedade de atividades praticadas pelos jovens sendo que as visitas ou encontros com os/as amigos/as, práticas de desportos, idas à cafés bar, podem ser destacadas como aquelas mais exercidas enquanto bibliotecas, teatros e museus são os espaços menos frequentados.

Estes dados indicam que os jovens circulam, consideravelmente, pelos espaços cidade, aspecto que denota relações diversas com os territórios, permeadas pela sociabilidade constituídas entre eles.

Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu analisar os significados dos deslocamentos dos jovens, tendo como referência o potencial da produção de culturas e/na cidade. Em linha com este objetivo, por intermédio da amostra coletada, os dados indicam a predominância de uma população masculina, de nacionalidade portuguesa, residente em zona rural, que se desloca até a escola, predominantemente, de carro.

No interior da unidade escolar frequentam, majoritariamente, os espaços de convívio ao ar livre e o bar, respectivamente. Já externo ao ambiente escolar ou de casa, se deslocam essencialmente para visitar os amigos, participar de atividades esportivas e ir ao café bar. Diante disso, os dados indicam, prevalentemente, que os jovens se encontram: tal como se tem observado, em vários estudos que abordam o tema, o fator sociabilidade constitui a formação juvenil (Dayrell, 2003, 2007; Groppo, 2004, 2016; Spósito, 2014). O elemento sociabilidade é essencial quando entendido no âmbito da composição da diversidade da cultura juvenil: entendida enquanto fundamento da formação social dos sujeitos. Observamos então naturezas distintas de sociabilidade, pois os espaços indicam finalidades sociais diferentes de convivência.

Nesta perspectiva, os conceitos sociabilidade e cidade educadora dialogam, em especial, quando relacionamos esta última enquanto lugar de exercício da cidadania (Abreu & Alcoforado, 2018; Alcoforado, 2014; Gadotti, 2006). Isso porque potencializamos a reflexão sobre o direito ao deslocamento, a ocupação dos espaços como forma de encontros e promoção de culturas, construídas democraticamente entre as pessoas.

Nesse sentido, estes resultados sugerem que a cidade educadora pode promover a formação cidadã dos jovens porque potencializa a dimensão quanti e qualitativa das sociabilidades desenvolvidas nos diferentes espaços de vida. Ressaltamos que esta afirmação não legitima o município em que ocorreu a pesquisa como cidade educadora,

quer sim sinalizar para a ideia qualitativa dos deslocamentos dos jovens, sendo estes cidadãos produtores de culturas que indicam uma linguagem pedagógica a ser considerada. Esta revelada inclusive como exercício de cidadania.

Por outro lado, os lugares pouco frequentados (bibliotecas, museus e teatros) denotam a necessidade de ressignificação enquanto alvos de construção e implementação de políticas públicas de educação, com vistas a promover a amplitude de diálogos entre os espaços e as pessoas, sendo o fator sociabilidade, para o público jovem, um considerável aspecto a ser valorizado, como já mencionado. Há que se considerar, nesta perspectiva, a abordagem referenciada por Santos, Alcoforado e Cordeiro (2017) quando dialogam sobre a relevância de considerar a formação de cidadãos capazes de relacionar os conhecimentos e as ações locais, com vistas às configurações socioambientais presentes no mundo.

Com outras palavras, com mais afinco elaboradas, os dados que assinalam os lugares menos frequentados, denotam ainda a importância da compreensão da educação como processo permanente, sendo os homens e as mulheres concebidos como seres inacabados (Freire, 2001) e por isso, a relevância da potencialização de tantos outros lugares onde a formação acontece, além do espaço escolar. Assim, a variedade de atividades evidenciadas pelos resultados referentes aos lugares frequentados pelos alunos, quando não estão na escola, mostram a frequência da importância da diversidade de lugares, com distintas naturezas e finalidades pois indicam, potencialmente, as diferentes formas de socialidade e produção de culturas, estas entendidas enquanto ações culturais emancipatórias (Freire, 1981).

A partir do pressuposto de que a cidade possui linguagens promovidas entre as pessoas, símbolos e códigos (Certeau, 2012) que expressam formas de se educar no espaço, nele estando, os resultados sugerem que se faz primordial ampliar a participação dos sujeitos nos diversos espaços de vida, de forma a “não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)” (Bakhtin, 2009, p. 43). Isso pois devido ao entendimento das juventudes serem produzidas a partir das relações sociais, ainda que estas sejam atualmente intermedidas pela virtualidade.

Os dados tratados, que globalmente estão de acordo com a literatura abordada neste texto, vislumbram o fomento da dimensão qualitativa da aprendizagem dos sujeitos, uma vez que estes seriam estimulados de distintas formas, em diversos territórios, intencionalmente, ou seja, um aprendizado imbuído de um projeto de sociedade participativo, inclusivo e democrático, ao se pretender educador.

Neste sentido, salientamos que os deslocamentos dos jovens possui uma linguagem que é pedagógica porque revela, através dos indicadores de suas escolhas e formas de sociabilidades, delineamentos da formação e da cultura juvenil, esta compreendida em seu sentido plural e singular.

À vista disso, afirmamos que é primordial considerar que, em razão de vivermos em uma sociedade cada vez mais complexa e constituída por desigualdades de distintas naturezas, é fundamental que as discussões que tratam sobre os deslocamentos juvenis não sejam separadas dos fatores sócio econômicos que influenciam as formas de estar e de se formar nos espaços.

Por fim, a diversidade de atividades desenvolvidas pelos jovens na cidade converge com a abordagem de Abreu e Alcoforado (2018, p. 19) quando afirmam que “a educação está diretamente associada ao progresso do território”, aspecto que denota o enriquecimento da interação social enquanto lócus de potencialização da reflexão crítica: concebida como o movimento de compreensão das razões mais profundas da nossa ação e promotora de alterações do meio em que vivemos. Dessa forma, as relações desafiadoras entre os indivíduos e os lugares podem favorecer aprendizagens e processos de humanização, cada vez mais elaborados.

Considerações Finais

Em posição de síntese, a cidade educadora possui uma linguagem pedagógica, que assim é porque educa as pessoas que, de alguma forma, se relaciona com ela. Essa relação não se revela igual para todos, pois cada lugar sinalizará necessidades distintas, que se configuraram a partir do diálogo com o povo que a habita, na relação com o mundo e com o tempo. Artes de fazer existências.

A cidade educadora também se revela como um direito de poder nela viver, este ainda é negado a muitos seres humanos, em distintos lugares no mundo, pois a cidade educadora não se apresenta aos indivíduos, espontaneamente, como uma oferta: é o resultado de um esforço de ações contínuas de toda sociedade. Em especial, é um processo de busca daqueles habitantes que residem nos territórios mais afastados dos grandes centros, pois costumam possuir características de degradação de acessos aos direitos públicos.

Portanto, nosso desafio, enquanto pessoas que habitam o mundo, é pensar uma cidade educadora para todos, de forma democrática e socialmente justa, pois, no limite, o entendimento do seu conceito e finalidade representa um projeto de sociedade mirado para mulheres e homens mais humanos.

Ressaltamos que ao abordamos a formação educativa dos sujeitos, através da potencialização de culturas salientamos que, com isso, não subtraímos a relevância, necessidade e função social da escola, muito pelo contrário: ambas, em suas singularidades, integram o desenvolvimento humano.

Reafirmamos que nos constituímos sujeitos na linguagem e pela linguagem da cidade, sendo esta educadora quando potencializa o desenvolvimento de culturas, pensadas em seu sentido coletivo, democrático e emancipatório. A linguagem pedagógica dos deslocamentos dos jovens é aquela que favorece encontros, experiências e diálogos. Assim se faz pedagógica: porque educa nas distintas dimensões humanas.

As cidades, por onde passamos, não está fora de nós e sim o oposto: ela nos constitui: em nossas memórias, compõem nosso olhar e nosso contraponto, é responsiva quanto a nossa identidade, portanto.

Em tempos considerados modernos, em que se valoriza o excesso de consumo e a constante velocidade e pulverização de informações é primordial ter o direito de viver na cidade educadora e aprender com os saberes advindos das experiências.

Por fim, para uma compreensão mais aprofundada destes resultados, e assinando desde já uma das limitações do presente trabalho, entendemos que se faz necessário um estudo longitudinal de modo a compreender o movimento socio histórico das linguagens dos deslocamentos dos jovens na cidade. Além disso, correlacionar com outros instrumentos de coleta de dados, de modo a identificar e analisar elementos provindos das narrativas dos sujeitos.

O estudo sugere, portanto, a produção de outras pesquisas que abordem a temática visto que se faz essencial ampliar o diálogo entre os distintos espaços educativos, de modo a contribuir com as diferentes dimensões da formação dos jovens.

Referências

- Abreu, A. C. S., & Alcoforado, L. (2018). Cidade educadora: repensando fundamentos teóricos e princípios de organização. In S. Dias-Trindade, J. Seabra, A. M. R. Cordeiro, & A. P. Pita (Org.), *A complexidade dos tempos: caminhos para uma investigação interdisciplinar* (pp. 17-35). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2014). Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. da Silva (Org.), *Mundos distantes, diálogos possíveis: a vida em mosaico* (pp. 14-34). João Pessoa: Ideia.
- Alcoforado, L., Cordeiro, A. M. R., & Ferreira, A. G. (2014). Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável. In A. M. R. Cordeiro, L. Alcoforado, & A. G. Ferreira (Coord.), *Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável* (pp. 7-14). Coimbra: DG-FLUC.
- Bakhtin, M. M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Castro, L. R. (2009). Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisas*, 25, 479-487. doi: 10.1590/S0102-37722009000400003
- Certeau, M. (2012). *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus.
- Cordeiro, A. M. R., Alcoforado, L., Salgado, L., & Gama, R. (2015). *Programa intermunicipal de abandono escolar e promoção da igualdade de acesso ao ensino da comunidade intermunicipal de Coimbra. Contextos territoriais preditores do (in)sucesso escolar*. Coimbra: Comunidade intermunicipal da região de Coimbra. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. doi: 10.1590/S1413-24782003000300004
- Dayrell, J. (2007). A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, 18(100), 1105-1128. doi: 10.1590/S0101-73302007000300022
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Grosso, L. A. (2004). Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME*, 13(25), 9-22. Texto recuperado de <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/629/568>
- Grosso, L. A. (2016). *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos*. Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas.
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1(1), 133-139. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>
- Santos, L. I. R., Alcoforado, J. L. M., & Cordeiro, A. M. R. (2017). Políticas de educação: as diferentes responsabilidades e opções dos poderes públicos. *Rev. Cienc. Educ.*, 19(37), 37-64.
- Soares, M. P. A. (2019). A dificuldade em definir cidade: atualidade da discussão à luz de contributos recentes. *Ver. Cad. Metrop.*, 647-668. doi: 10.1590/2236-9996.2019-4513
- Spósito, M. P. (2014). Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In C. Paulo, & F. Osmar (Org.), *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais*. (pp. 97-130). Niterói: Editora da UFF.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.

22.

O Fórum EJA do Agreste Centro Norte/PE e a Formação de Professores para Transformação Social

Maria Erivalda dos Santos Torres¹

Maria Joselma do Nascimento Franco²

Resumo

O artigo toma como objeto “a formação continuada de professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA” no contexto do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte, em Pernambuco, no Nordeste do Brasil. Objetivando analisar as marcas evidenciadoras da formação de professores/as na perspectiva da transformação social, presentes neste Fórum. Toma como temáticas de estudo: “Da constituição dos Fóruns da EJA no Brasil ao Fórum da EJA do Agreste Centro Norte/PE” e “a formação de professores na perspectiva da transformação social”. Pautadas na metodologia de abordagem predominantemente qualitativa e procedimento para produção dos dados focado na análise documental, do tipo oficial. Os resultados mostram ser a EJA, no contexto estudado, uma modalidade que não ultrapassou dos Programas descontínuos, não se consolidando enquanto política de estado. Nesta perspectiva, o Fórum da EJA, ocupou a cena, pautado na materialização da luta pela formação de professores/as focados na transformação social.

Palavras-chave: Fórum de EJA; Formação; Transformação Social.

The EJA Forum of Agreste Centro Norte/PE and Teacher Training for Social Transformation

Abstract

The article focuses on the "continuing formation of teachers for Youth and Adult Education – EJA" in the context of the Regional Forum of EJA Agreste Centro Norte, in Pernambuco, Northeast Brazil. Aiming to analyze the evidential marks of teacher training in the perspective of social transformation present in this Forum. Study topics are: "From Forums Constitution for EJA in Brazil to EJA Agreste Center North/PE" and "the formation of teachers in the perspective of social transformation." Guided by the methodology of predominantly qualitative approach and procedure for data production focused on documentary analysis of the official type. The results show that EJA, in the context studied, is a modality that did not exceed discontinuous Programs, not consolidating itself as a state policy. In this perspective, the EJA Forum came up based on the materialization of the struggle for teacher formation focused on social transformation.

Keywords: EJA Forum; Formation; Social Transformation.

¹ Presidenta do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas/PE. Coordenadora do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE. E-mail: erivaldatorres@gmail.com

² Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Campus do Agreste - CA.
E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com

Introdução

A escrita deste texto brota do trabalho solidário e coletivo, do encontro de duas pessoas, ideias, saberes, fazeres, sonhos e da resistência. Isso porque, por vezes, é uma peleja realizada numa solidão quase absoluta.

O presente trabalho toma como objeto de estudo “a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, no contexto do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte de Pernambuco, no Nordeste do Brasil.

Considerando a incipiência dos processos formativos dos/as professores/as que atuam na EJA, no país, em articulação com a federação, os estados e os municípios, é que este estudo se concentra na formação de professores/as da EJA na perspectiva da transformação social.

O processo de escolarização no sistema educacional brasileiro na modalidade de educação de Jovens e Adultos é denominado de EJA. Nesta perspectiva os processos formativos dos/as professores/as desta modalidade estão cada vez mais escassos no cenário educacional brasileiro. Este cenário despertou inquietações que desencadeou a presente proposta, tendo como questão norteadora: *que marcas estão expressas no Fórum da EJA do Agreste Centro Norte, que evidenciam esta formação na perspectiva da transformação social?* E como objetivo, analisar as marcas evidenciadoras da formação de professores/as na perspectiva da transformação social, presentes nos fóruns da EJA do Agreste Centro Norte-PE.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma modalidade da educação brasileira, regulamentada pela Constituição Federal de 1988, que assegura, em seu art. 208, inciso I, “(...) o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Esse dispositivo constitucional, explicita o direito subjetivo³ do cidadão de acessar esta modalidade de ensino, e determina, portanto, o dever do poder público de promover a Educação para Jovens e Adultos (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Dessa forma, o direito a educação de jovens nesta modalidade também está assegurado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 em seu art. 4º (Lei n.º 9.394, 1996), onde ressalta “o dever do Estado com a educação escolar pública que será efetivado mediante a garantia de um ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, de acordo com seu inciso I”. Ainda na mesma

³ Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória (Plano Nacional de Educação, 2000, p. 20).

Lei no art. 37 a Educação de Jovens e Adultos será destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, ampliando a obrigatoriedade também para o Ensino Médio. E em seu § 1º os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do/a estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, mediante cursos e exames. No § 2º, do mesmo artigo, “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do/a trabalhador/a na escola”, mediante ações integradas e complementares entre si (Lei n.º 9.394, 1996).

Para além dos dispositivos legais acima expostos, temos o parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que nos ajuda a compreender a Educação de Jovens e Adultos em três funções: “reparadora, equalizadora e qualificadora, para demarcar entrada no circuito dos direitos civis pela restauração dos direitos negados; para assegurar a igualdade de oportunidade para a inserção na vida social, no mundo do trabalho e nos espaços da estética e nos canais de participação; e garantir o sentido permanente da educação enquanto aprendizagem” que se desenvolve durante toda a vida em espaços escolares e não escolares (Ministério da Educação, 2000, p. 11).

No Brasil, este conjunto de dispositivos legais, tem se mostrado como não suficientes para que os/as cidadãos/ãs exerçam seus direitos subjetivos, necessitando pautar a luta que é a oposição entre as diferentes classes da sociedade. Os filósofos Karl Marx e Friedrich Engels criaram o termo luta de classes para designar os conflitos que existem entre os membros das classes mais abonadas e os das classes inferiores. Para Marx, as lutas de classes foram, ao longo dos anos, um dos vários motivos para as revoluções na história mundial. Marx dividiu a sociedade em proprietários, representados pela burguesia, e trabalhadores, representados pelo proletariado, que eram os únicos trabalhadores (Brandão, 1986). A luta é necessária para que a educação possa se constituir como direito das pessoas jovens, adultas e idosas a uma educação diferenciada com base nas especificidades dos seus sujeitos que vivem na diversidade, entendida essa como conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social, imposta pelas condições de vida e de trabalho.

A luta é também aqui tratada na perspectiva do esforço para vencer obstáculos, desafios ou dificuldades (Villar, 2011), considerando ser ela necessária na construção de caminhos que materializem a formação de professores/as para a EJA e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam as suas necessidades.

A diversidade no âmbito da educação de Jovens e Adultos é tratada na busca de atender as diferenças, as especificidades da modalidade, presentes no entorno social e na vida de seus participantes.

Diante do exposto, consideramos que a luta e o respeito à diversidade são âncoras a se aliarem aos dispositivos legais anteriormente tratados, em busca de atender as demandas da população. Considerando a complexidade no trato da EJA enquanto política pública na educação brasileira, assim como os desafios emanados do constituir educação a partir desta modalidade, é que concebemos a mobilização coletiva, articulada ao respeito às especificidades como eixos articuladores que asseguram sua existência nas Secretarias Municipais de Educação dos municípios e nas escolas públicas municipais.

É neste contexto que emergem os Fóruns da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde os anos de 1990. Estes Fóruns têm agregado professores/as, gestores e sociedade civil organizada, em defesa dentre outras temáticas, da constituição de políticas de formação de professores/as da EJA no Brasil, tendo em vista que a existência da legislação não tem sido suficiente para assegurar o direito aqueles/as que não tiveram acesso à escola regular ou a ela chegaram, mas não conseguiram nela permanecer.

Passaremos a partir de então, a tratar: *“Da constituição dos fóruns da EJA no Brasil ao Fórum da EJA do Agreste Centro Norte/PE”* nosso chão da pesquisa. Em seguida, discutiremos a formação de professores/as na perspectiva da transformação social, a metodologia adotada para o presente estudo e seus achados.

Temáticas de Estudo

As temáticas de estudo são aqui tratadas enquanto extratos contextuais, teóricos que ajudam a compreender o objeto estudado, a partir dos cenários que vão se constituindo e (re)constituindo ao longo dos tempos, bem como dos fenômenos que nestes emergem.

Da Constituição dos Fóruns da EJA no Brasil ao Fórum da EJA do Agreste Centro Norte/PE

A Educação de Jovens e Adultos no início dos anos de 1960 era conhecida como Educação de Adultos, se desenvolveu juntamente com os movimentos de cultura popular – MCP, com práticas de alfabetização a partir da problematização das realidades, necessidades das comunidades e com a utilização de uma pedagogia referendada nos ideários da educação popular.

Assim, emergiu a educação de adultos no nosso país, originária dos grupos da sociedade civil que assumiam o compromisso de possibilitar o acesso à leitura e a escrita da maioria dos trabalhadores e trabalhadoras. Essas iniciativas estiveram atreladas a luta

para que a educação fosse reconhecida como direito de todos/as e de responsabilidade do Estado.

Para assegurar que os/as estudantes da EJA tenham uma educação de qualidade socialmente referenciada nos princípios que atendam as suas necessidades, se faz necessário garantir a formação de professores/as para esta modalidade de ensino. Na vivência do espaço do Fórum da EJA Agreste tem se percebido os desafios enfrentados nos municípios com a referida formação. Em sua maioria não há oferta da formação para os/as professores/as da modalidade. Estas têm sido realizadas à medida que acontecem as do ensino regular, e não de acordo com a especificidade da EJA, o que tem gerado demandas para o Fórum Regional do Agreste Centro Norte.

Considerando Freire como referência teórica nesta modalidade de ensino, o tomamos como referência na formação de professores/as dessa modalidade, tomando-o como foco de inspiração das práticas, mediadas pelo diálogo que manteve com professores/as em torno do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar.

Freire discute formação de professores/as no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais diferentes categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização, dentre outras, o que evoca nos sujeitos a mobilização para constituir-se um ser político, social e histórico marcado pela educação.

Tomar como referência a teoria Freireana exige para tratar da modalidade EJA e a formação de professores/as, exige compreendermos que a opção que o autor faz para tratar da educação e da vida é pelos/as que economicamente desfavorecidos, esta foi sua escolha política. Nesta perspectiva, durante o período da ditadura militar no Brasil Freire se auto exilou no Chile e vivenciou incansavelmente suas experiências educativas por onde passou Guiné Bissau, Genebra dentre outros.

Ao regressar ao Brasil, experimentou a gestão da educação na rede pública municipal de São Paulo, ainda na gestão da Luiza Erundina, onde continuou na elaboração ora de sua concepção do saber fazer docente, dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, ora enfatizando o método de alfabetização de adultos, que foi divulgado através de uma ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente

Especialmente, nas publicações: Medo e ousadia – o cotidiano do professor (1987), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993b), A educação na cidade (2001),

Política e Educação (1993a), e, sobretudo, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores.

Em sua proposta político-pedagógica no período que dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Paulo Freire deu ênfase à formação permanente dos/as professores/as. Em suas palavras:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (Freire, 2001 p. 80)

Para Freire, a formação permanente pressupõe que o/a professor/a e o/a estudante compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem/mulher a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que como o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Nas palavras do autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1993a, pp. 22-23)

Freire nos ajuda a compreender que a humanização é posta a prova nos processos educativos, em diferentes contextos, o que exige uma formação de professores/as para EJA que, ao se perceberem inconclusos, se desafiem em prol de seu desenvolvimento e do outro.

A perspectiva freireana pautada na inconclusão do ser nos desafia a trabalhar esta dimensão na formação de professores/as para que aprendam a lidar com as especificidades, da modalidade, sem perder de vista o processo de humanização.

A inconclusão e a humanização dos sujeitos são categorias essenciais na prática docente da EJA, sem perder de vista, a capacidade de analisar e lidar com os desafios que emergem nos diferentes contextos. Nesta perspectiva, os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Censo Demográfico de 2010, mostram que há aproximadamente 19 milhões de jovens e adultos analfabetos a partir de 15 anos de idade no contexto brasileiro. Deste total, em termos percentuais, 43% estão na faixa entre 30 a 64 anos de idade e por volta de 8%, na faixa de 15 a 29 anos. Diante do exposto, percebe-se no Brasil a desarticulação das Políticas Públicas de estado para a

modalidade, implementadas para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito de caráter público subjetivo (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Nesse contexto a EJA foi reconhecida como uma modalidade de Educação Básica que possibilita às pessoas jovens e adultas darem continuidade a seus estudos.

Para tanto, se faz necessário levar em conta que os sujeitos desta modalidade de educação, especialmente os(as) estudantes trabalhadores(as), devido as mais diversas situações vividas em seu cotidiano, tais como os desgastes físicos, em decorrência da carga horária de trabalho, bem como as diferentes demandas na família, nas associações, na sociedade dentre outras, têm abandonado os estudos, provocando interrupções ao retomar a escola, gerando evasão, um dos maiores desafios a serem superados nesta modalidade de ensino no Brasil.

Diante do exposto, considerando que temos, a conquista do direito a educação para todos, e o reconhecimento da modalidade com suas especificidades, tornou-se necessário buscarmos os instrumentos legais que regulamenta a educação básica e suas modalidades, a saber: Constituição Federal (1988); LDBEN 9.394/96; PNE 13.005/2014, objetivando o amparo legal de nossas lutas, rumo as necessidades da educação dos jovens e adultos no contexto estudado.

Nesse cenário, emergiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil nos anos de 1990, (Lima, 2009) nos ajuda a compreendê-los como um organismo de participação social em rede, sem hierarquia, numa atitude de parceria e acordos, um espaço de formação, informação e intercâmbio de experiências referentes à EJA. Nesta perspectiva os fóruns se constituem como espaços de mobilização, formação, acompanhamento e proposições das políticas públicas de estado para esta modalidade de ensino.

Ao emergirem no contexto brasileiro, enquanto instâncias de preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA⁴, o fórum da EJA nasce marcado por dois princípios básicos. O primeiro, o da *educação como direito de todos*, assegurado no art. 205, da Constituição Federal de 1988. Após a V CONFINTEA, outro princípio passa a ser defendido, o do *direito à educação ao longo da vida*, pois com a elaboração da Agenda para o Futuro, novos compromissos são firmados em favor da EJA, preconizados pela Declaração de Hamburgo, 1997 (UNESCO, 1997).

A análise dos Fóruns da EJA no Brasil realizada por pesquisadores tem os enquadrado na categoria de Novos Movimentos Sociais – NMS, conforme identificado a seguir, por Silva (2008):

⁴ As seis CONFINTEAs foram realizadas nos seguintes locais e anos: Elsinore (Dinamarca) 1949, Montreal (Canadá) em 1960, Tóquio (Japão) em 1972, Paris (França) em 1985, em Hamburgo (Alemanha) 1997 e em Belém (Brasil), em 2009.

Na perspectiva dos Novos Movimentos Sociais, os Fóruns de EJA podem ser considerados como um espaço de diálogo, discussão e de busca de soluções consensuais. É o lugar que pode garantir, no âmbito da EJA, a aproximação das forças plurais, em prol da educação, enquanto direito de todos e espaço não-partidário e não-institucional. (Silva, 2008, p. 71)

Na abordagem de Silva (2008), os Fóruns da EJA ganham consistência no contexto social mais amplo, para além da educação escolarizada, são considerados NMS, ou seja, lugar de luta no contexto da sociedade civil organizada, pela garantia do que é de direito, a educação escolarizada daqueles/as que a escola não conseguiu atingir no período regular.

Desta forma, os fóruns da EJA agem no âmbito das políticas públicas da modalidade, no sentido de efetivação delas. Estes se configuram como espaço plural e democrático de discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a Educação de Jovens e Adultos, como também de luta, ao lado dos/as demais parceiros/as para alterar a situação educacional de grande parte da população jovem, adulta e idosa, notadamente o analfabetismo e a subescolarização, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área.

A partir de 2005, o Fórum Estadual EJA/PE, foi constituído por uma Coordenadoria Executiva (Grupo Gestor do Fórum Estadual), composta por um conjunto de entidades eleitas em plenária no dia 19 de setembro de 2005, organizadas em cinco blocos: entidades âncoras, entidades acadêmicas, entidades públicas, entidades oriundas dos movimentos sociais e entidades privadas, cuja finalidade é coordenar a execução das ações do Fórum e um Colegiado Ampliado criado com o papel de propor, discutir, analisar e avaliar a política da EJA no âmbito de Pernambuco (Lima, 2009).

Além dos Fóruns Estaduais da EJA, há também o Fórum Nacional que se reúne de dois em dois anos em diferentes estados da federação. Em 2011, tiveram início os encontros regionais da EJA-EREJA, nas cinco regiões do país, que se propõem a mapear e articular as questões da EJA em nível regional.

Os estados da Bahia, Pernambuco dentre outros, têm os seus Fóruns Regionais. O estado de Pernambuco tem 14 Fóruns Regionais da EJA, assim distribuídos: Agreste Centro Norte, Agreste Meridional, Mata Sul, Mata Centro, Mata Norte, Sertão Médio São Francisco, Sertão do Moxotó, Sertão Sub Médio São Francisco, Sertão do Araripe, Salgueiro, Vale do Capibaribe e Metropolitano, além desses há ainda os Fóruns do Litoral Sul, Sertão Central e Alto do Pajeú.

O Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE, em que focalizamos nosso estudo, realiza reuniões mensais, em diferentes municípios, descentralizando suas ações, com a participação da coordenação, grupo gestor e colegiado ampliado, nas quais há

momentos de estudos, debates, reflexões e proposições coletivas sobre temáticas referentes à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, além de promover Seminários de Formação de Educadores e Gestores, Seminário de Estudantes e um Encontro Anual com representantes de toda a região do Agreste.

Na Região Agreste Centro Norte o Fórum Regional e os municipais tiveram histórias singulares tanto no que diz respeito à fundação como na atuação. Inicialmente teve um papel importante na mobilização para reivindicar as políticas de alfabetização de jovens e adultos, em decorrência da quantidade de pessoas que não tiveram acesso e permanência a escola na idade regular. Mas ao mesmo tempo, que se mobilizavam em torno das políticas para a alfabetização, que não fossem apenas Programas a exemplo da Campanha o Povo Ensina, Paulo Freire, Brasil Alfabetizado, buscavam os meios objetivando pressionar o poder público para ampliar a oferta da educação básica em busca da continuidade dos estudos desta população.

Salientamos a estreita relação do Fórum Regional do Agreste Centro Norte com a abordagem teórica freireana, em que as dimensões *dialógica, reflexiva, libertadora e emancipatória* do ser, são fundantes nos processos formativos.

Nele, os estudos, a formação dos participantes nos encontros municipais, estaduais, regionais e nacionais, são aprofundados nos ideais de uma educação como prática para liberdade. Estes estudos têm norteado as práticas do Fórum do Agreste Centro Norte concebendo que a *EJA e a educação popular* se articulam para promover o diálogo na perspectiva da educação humanizadora. Nesta perspectiva, Brandão (1986), nos ajuda a compreender o papel dos saberes populares, na contribuição da formação dos/as professores/as da EJA ao explicitar que:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (Brandão, 1986, s.p.)

Essa premissa fortalece a mobilização dos Fóruns na formulação das ações superadoras de uma EJA formatada pelo viés da escolarização, pautada numa concepção de educação bancária, a uma EJA que respeite o processo de formação dos sujeitos nos diferentes espaços de vida e possibilite suas experiências adentrarem a escola e ocuparem lugar no currículo, na perspectiva da integração dos saberes populares e escolares, superando os desafios postos a esta modalidade, o que denota uma concepção de educação libertadora.

Na configuração acima exposta, pautamos nossa atuação numa concepção progressista de educação, que ancorada na Educação Popular, nos ajuda a compreendê-la como processo de produção do conhecimento, alimentadora da liberdade e da democracia, que recusa autoritarismo, a manipulação e a ideologização reproduzida na lógica da educação mercadológica. Esta concepção de educação, nos leva a defesa da produção de saberes, de práticas emancipatórias e libertadoras, que mediadas pelo diálogo assumem a defesa da justiça social, ancorada no princípio da humanização.

A formação de professores/as para a EJA na perspectiva da transformação

A formação de professores/as no Brasil, tem se desenvolvido enquanto um campo de conhecimento na área das Ciências Humanas, onde encontramos a Educação, tomada como objeto de estudo da Pedagogia. Nesta perspectiva (Franco, 2008) nos ajuda a compreender que a Pedagogia é a ciência da Educação. Na educação deveriam ser desenvolvidos os processos de formação de professores/as para atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como em outros segmentos da educação básica, considerando que legalmente é assim que se encontra instituído, embora nem sempre materializado.

A formação inicial dos/as professores/as no Brasil para atuar na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Superior, é desenvolvida nos cursos de Pedagogia, com precariedade, por vezes a partir de apenas um componente curricular no curso, sendo admitida a formação no Normal Médio (Educação Básica) e demais licenciaturas, a saber: Química, Física, Matemática, Letras, História, Geografia, Artes dentre outras.

Um olhar para o currículo da formação de professores/as dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas na região, em três instituições de ensino superior, nos faz identificar que esta formação se concentra no curso de Pedagogia, apenas em um componente curricular obrigatório de 60 horas aulas, nas demais licenciaturas, ele sequer existe.

Esta constatação nos faz conceber que a formação de professores/as para EJA na região, ficará sob a égide da formação continuada, tanto para as fases um (que corresponderia do ponto de vista legal, se tivéssemos que articular ao ensino regular, aos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental – primeiro, segundo e terceiro anos) e dois (aos quartos e quintos anos iniciais do ensino fundamental); quanto a três (sexto, e sétimo anos do ensino fundamental) e a quatro (oitavo e nono anos do ensino fundamental), uma demanda para as políticas de formação de professores/as nas redes municipais de ensino.

Diante do exposto, a partir do descritor “formação de professores/as para EJA” buscamos nos três relatórios de pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil,

desenvolvidos numa parceria entre a Fundação Carlos Chagas e a UNESCO, se estes tratam da formação de professores/as para a EJA no Brasil. Estes relatórios estão intitulados Professores do Brasil: impasses e desafios, produzidos por Gatti e Barreto (2009); Políticas de Formação Docentes no Brasil: um estado da arte, com autoria Gatti, Barreto e André (2011); e por fim, Professores do Brasil: novos cenários de formação, de autoria de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019). Em nenhum destes encontramos esta formação, o que nos desafia em buscá-la para esta modalidade de ensino.

Diante do exposto, fizemos um levantamento no Plano Nacional de Educação (2014/2024), lei nº 13.005/2014, que a partir de suas vinte metas, em três destas contempla a EJA. Vejamos:

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014 – grifo nosso).

As metas acima expostas explicitam o compromisso assumido a partir do Plano Nacional de Educação, com a Educação de Jovens e Adultos, considerando ser a modalidade contemplada na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), não teria como não a contemplar. Nesta perspectiva, na Meta 8, vimos o compromisso do poder público, assumindo a ampliação da escolaridade da população de 18 a 29 anos, em doze anos de estudo, até o último ano de vigência do PNE, no entanto, cinco anos se passaram e na região, não vimos ações que contemplem a referida ampliação de escolaridade.

No que se refere à Meta 9, que busca elevar as taxas de alfabetização da população a partir dos 15 anos, em 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50%, não vimos mobilização dos gestores educacionais diante de tais exigências. E por fim, a Meta 10 que trata de ofertar 25% das vagas da EJA para o ensino fundamental e médio integrado a formação profissional. A presente meta não se constitui no território estudado, considerando que identificamos apenas um município se mobiliza para apresentar um currículo para atender a esta demanda.

Diante do exposto, ainda que estas exigências estejam diretamente ligadas à modalidade, concebe-se que algum planejamento das ações poderia estar em curso,

encaminhada pelo poder público e articulada a elas, a formação continuada dos/as professores/as, mas até então não se identifica proposições nessa direção.

Considerando que a concepção de educação aqui tratada assume uma dimensão progressista, com foco na educação popular, a partir de uma abordagem Freireana, conforme já explicitada anteriormente, concebemos que a formação de professores/as assume uma dimensão crítico-reflexiva que pelo viés da problematização ganha contornos que vislumbram a alteração das condições sociais e humanas da população participante desta modalidade.

Nesta direção, Silva (2006) nos ajuda a compreender que a prática é práxis, que se caracteriza pela unidade entre o pensar e o fazer, pela atividade humana consciente, em que a subjetividade se objetiva na medida em que transforma a realidade através das finalidades explicitadas nos objetivos presentes na atuação docente. Nesta perspectiva, Moura (2001) aponta que a EJA, a partir do viés Freireano, é concebida como um processo que tem como ponto de partida a realidade dos sujeitos; o caminho metodológico é pautado no diálogo e o ponto de chegada é a conscientização e intervenção no mundo, com vistas à transformação social.

O desenho metodológico

O presente estudo toma como objeto a formação continuada de professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto do Fórum da EJA Agreste Centro Norte. Tem por objetivo analisar as marcas evidenciadoras da formação de professores/as na perspectiva da transformação social, presentes no Fórum.

Pautadas numa abordagem qualitativa (Lüdke & André, 2013), nos ajudam a compreendê-la como aquela pautada no significado que as pessoas dão as coisas, pelos processos e não pelos produtos, pelos dados coletados predominantemente descritivos, incluindo extratos de documentos. Diante do exposto para atender ao objetivo de analisar as marcas evidenciadoras da formação de professores/as na perspectiva da transformação social, foi gerado um roteiro para o levantamento dos dados que se pautou em: a) Palavras, expressões, afirmações, extratos relacionados à formação de professores/as da EJA; e a b) Concepção predominante na perspectiva da educação. Tomamos como procedimento metodológico a análise documental, tratando os documentos do tipo oficial e técnico (Lüdke & André, 2013, p. 47). Estes são atas e relatórios do Fórum da EJA Agreste Centro Norte-PE do período de outubro/2015 a maio/2019. Totalizando 10 documentos. Neles, a partir da análise de conteúdo, pela via do procedimento de análise categorial e de frequência, selecionamos palavras, expressões, afirmações, extratos que

evidenciassem a perspectiva da formação de professores, presente no Fórum da EJA do Agreste Centro Norte-PE. Do conjunto de dados selecionados identificamos os mais frequentes, em seguida fizemos o cruzamos com o núcleo do objetivo, emergindo, portanto as temáticas relacionadas à formação de professores/as, constituindo assim a categoria apresentada no item a seguir.

Os achados da pesquisa pautam marcas evidenciadoras da formação de professores/as focadas nos: movimentos formativos, acompanhamentos sistemáticos e na luta pela existência da modalidade rumo à transformação social.

Mobilizadas pelo objeto que nos une “a formação continuada de professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA”, no contexto do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte, em Pernambuco, no Nordeste do Brasil, com o propósito de analisar as marcas evidenciadoras da formação de professores/as na perspectiva da transformação social, a partir dos documentos oficiais e técnicos deste movimento social.

As *marcas evidenciadoras* são aqui tratadas, enquanto categorias, demarcações de territórios, evidenciam uma concepção de educação e influenciam nas tomadas de decisões, junto ao poder público. Nesta perspectiva, o Fórum Regional da EJA Agreste, mantém um calendário de reuniões mensais, concentrando o tratamento de *temáticas de estudo, relatos de acompanhamento sistemático da modalidade*, conforme identificados nos extratos as *experiências exitosas*, seguir:

(...) a coordenadora da EJA do município de Caruaru (...) apresentou as *experiências exitosas da EJA*, que ali foram expostas através de slides e depoimentos com a participação das supervisoras regionais da EJA e da Educação Especial. Logo após esse momento, foi realizado o *estudo sobre o livro EDUCAÇÃO DE MUDANÇA – Paulo Freire*, ministrado pelo (...) Gerente de Educação de Caruaru (Ata da Reunião do Fórum Regional da EJA Agreste, outubro de 2015, p. 3, grifo nosso)

A coordenação do Fórum “(...) pautou sua explanação nas *décadas de sessenta, setenta e oitenta, abordando fatos políticos e sociais, visão do aluno – jovens e adultos e concepções de ensino e aprendizagem*. Destacou com ênfase os artigos da Constituição Federal de 1988, argumentando sobre o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive a *oferta gratuita para todos os que a ele são inseridos*” (Ata, abril 2016, p. 3, grifo nosso).

(...) a importância dessa Modalidade de Ensino e os Fóruns, os quais *acompanham todo o desenvolvimento da EJA* (Ata, março 2016, p. 4 grifo nosso).

Os extratos em destaque explicitam o lugar ocupado pelo Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte, constituído coletivamente pelas representatividades da

sociedade civil organizada, - a partir dos sindicatos e Universidades; dos governos municipais e estadual - através dos técnicos das Secretarias Municipais de Educação, professores/as, coordenadores/as da EJA, além dos representantes da Gerência Regional de Educação - Agreste Centro Norte e a presença de professores/as e estudantes da rede, quando da feitura das mostras, seminários dentre outros.

Nos extratos identificamos a emergência da formação de professores/as, ao pautarem o *compartilhamento de experiências exitosas* na modalidade e os *encontros para estudos em que discutem as dimensões social e política da EJA*, em diferentes décadas; o *ensino e aprendizagem*, além do marco legal na Constituição Federal de 1988, que explicita a obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para quem não a frequentou no período regular, o que atende a população da EJA.

Outra dimensão tratada nas reuniões mensais são os *acompanhamentos sistemáticos* no que se refere às ações junto à comunidade, que cada município vem desenvolvendo em relação à EJA, os desafios que emergem no cotidiano e as proposições para superação dos desafios. Quando se faz necessário, a mediação da coordenação do Fórum Regional da EJA, junto ao gestor público, na busca pelo atendimento a população da Educação de Jovens e Adultos.

Estas ações evidenciam a atuação do Fórum Regional da EJA na dimensão da formação de professores/as, situada numa concepção política, em que se imprime o compromisso para com a população desta modalidade e para com a melhoria das condições de vida em sociedade.

Outra marca presente na formação de professores/as da EJA, diz respeito à *luta pela existência da modalidade; o lugar de planejar, executar e avaliar encontros, seminários, mostras e o trato do Currículo*, conforme identificamos abaixo:

No decorrer enfatizou-se que a EJA tem que ter *um olhar diferenciado no currículo*, e que ele tem que ser adequado com a realidade dos nossos estudantes. No debate surgiram alguns questionamentos sobre Educação à Distância onde está problemática atinge nossos estudantes, pois nem todos os nossos educandos têm acesso à internet, onde foi gerada uma discussão, que precisamos *lutar cada vez mais, para que a modalidade não se extinga* (Ata, maio 2019, p. 1, grifo nosso).

O seminário terá como temática - *I Seminário de Formação dos Professores da EJA do Agreste Centro Norte: impasses, desafios e perspectivas*. Decidiu-se por quatro rodas de conversa denominadas: 1. *Implementação da Base nas redes de ensino*; 2. *Formação dos professores e revisão de materiais didáticos*; 3. *Desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes*; 4. *Tecnologia*. (Ata, setembro 2018, p. 3, grifo nosso).

(...) planejamos o XI Encontro Regional que terá como temática – *Conhecimento na EJA como possibilidades para Emancipação Humana e Fortalecimento da Democracia*. Também haverá quatro rodas de conversa denominadas: 1. *Políticas Públicas*; 2. *Gestão*; 3-*Práxis Educacional na EJA*; 4. *Desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes* (Ata, maio 2019, p. 2 grifo nosso).

“(...) a importância do Fórum da EJA/PE na discussão de *soluções para os problemas e, principalmente, na formulação de políticas públicas, pressionando o poder público* em busca da garantia do direito de todos à educação (Ata, setembro 2018, p. 2 grifo nosso).

Os extratos acima apontam para problemáticas no contexto da EJA, parte delas pouco discutidas como é o caso da *luta pela não extinção da modalidade, ou seja, em defesa de sua existência*, considerando que embora se encontre nos marcos legais, ser dever do estado oferecer o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive a oferta gratuita para *todos os que a ele não foram inseridos na idade regular*, o que contempla a população da EJA, há uma parcela da população de gestores/as que não tem interesse em oferecê-la, tendo em vista os altos índices de evasão nesta modalidade de ensino. Esta problemática tem trazido riscos de extinção da modalidade em algumas instituições educativas, sobretudo em decorrência do não interesse dos/as gestores/as educacionais, tendo em vista que estas instituições passam pela avaliação em larga escala, e ter índices de evasão na escola, incide direto na queda de sua avaliação, provocando resultados negativos.

Por outro lado, nossa compreensão e luta, é de que não seja possível, mais uma vez, excluir uma população que não conseguiu se manter na escola na idade regular, ainda que tenhamos um marco regulatório que lhes assegure este direito. Fazer opção pela inexistência da EJA, um direito assegurado legalmente, significa excluí-los novamente do processo educativo. Considerando que o acesso a esta modalidade, é um direito não apenas legalmente instituído, mas também um direito humano, é que nos desafiamos nesta seara, através da formação de professores/as, *defendendo a luta pela existência da modalidade e da formação de seus profissionais*.

Outra dimensão defendida pelo Fórum Regional da EJA, através da formação de professores/as, é compreender esta formação como *lugar de planejar, executar e avaliar os encontros, seminários e mostras de compartilhamento dos saberes dos estudantes da modalidade, em toda região Agreste*. Estas ações cumprem o papel de visibilizar a EJA dentre os segmentos e modalidades da educação básica na região, além de constituir articulação com a comunidade e mobilizar seus atores e suas atrizes sociais. Nesta perspectiva, o

fórum da EJA é o movimento que mais produz ações formativas na região, conforme destacamos nos encontros, mostras e seminários nos extratos de setembro/2018 e maio/2019.

Ainda na perspectiva da concepção da formação de professores, defendida pelo Fórum Regional da EJA, na abertura de uma das reuniões, tem destaque uma das participantes ao explicitar: *“a importância do Fórum EJA/PE nas soluções para os problemas e, principalmente, na formulação de políticas públicas, pressionando o poder público (...)”* (Ata, setembro 2018, p. 3 grifo nosso). Esta afirmativa ganha relevância no aporte metodológico, marcado pelo viés da problematização das temáticas, pela busca de alternativas aos desafios presentes na modalidade, com vistas à constituição de políticas públicas, na mediação constituída entre professores/as, estudantes e o poder público, o que aponta para uma atuação social e política, marcada pelo compromisso para com uma população que vive historicamente as marcas da exclusão educacional e sociais, o que aponta para a necessidade de continuarmos na *luta pela existência desta modalidade de ensino, pela constituição de políticas públicas para a EJA e para a formação de seus/suas professores/as rumo à transformação social.*

Considerações Finais

Tomando como referência o objeto de estudo *“a formação continuada de professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”* no contexto do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte, em Pernambuco, no Nordeste do Brasil, nos propomos a analisar as marcas evidenciadoras da *formação de professores/as na perspectiva da transformação social* do Fórum, que se materializa a partir das reuniões mensais do Fórum da EJA Agreste Centro Norte; nos encontros municipais realizados em cada município da região, nos seminários de formação de professores/as da EJA da região, da Amostra de conhecimento, cada um destes com desdobramentos em rodas de conversa, oficinas, compartilhamento de experiências dentre outras. Nossos achados mostram que embora não seja função do Fórum da EJA trabalhar na constituição, desenvolvimento e avaliação da política de formação de professores/as, este tem se desafiado nesta direção no entorno da região Agreste Centro Norte, tendo em vista identificarmos a ausência no trato da formação de professores/as que respondam as especificidades desta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva identificamos que a concepção de formação se pauta numa abordagem progressista, focada na educação popular, tendo em vista as formações terem como ponto de partida a escuta aos/as atores/atrizes sociais desta modalidade, a saber:

professores/as, coordenadores/as, estudantes, técnicos das Secretarias de Educação dentre outros/as. E como ponto de chegada o contexto social, mediado pela dialogicidade, pelo exercício da reflexividade com vista à emancipação dos/as memos/as.

Toma como referência metodológica a problematização das temáticas que emergem da realidade social. Levanta proposições e dialoga com as instâncias necessárias, mediando assim às necessidades formativas dos/as professores/as, as necessidades da modalidade e a defesa de sua existência, não apenas enquanto um direito legalmente constituído, mas enquanto um direito humano e dever do estado.

No que se refere às marcas evidenciadoras da formação pautada na transformação social, temos o tratamento de temáticas de estudo, relatos de experiências exitosas, acompanhamento sistemático da modalidade; à luta pela existência da mesma e o lugar de planejar, executar e avaliar encontros, seminários, mostras e o trato do Currículo. As marcas acima destacadas tomam a metodologia da problematização, com vistas à minimização dos problemas, quando não for possível resolvê-los, objetivando a formação coletiva, a emancipação dos/as atores/atrizes sociais rumo à transformação do entorno social. Até então, é assim que pensamos.

Referências

- Brandão, C. R. (1986). *O que é Educação Popular*. Texto recuperado de <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm
- Franco, M. A. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. [Texto policopiado]
- Freire, P. (1963). Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, 4, (s.p).
- Freire, P. (1993a). *Política e educação*. Indaiatuba-SP: Villa das Letras.
- Freire, P. (1993b). *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Censo Demográfico*. Texto recuperado de <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1233&busca=1&t=educacao-melhora-ainda-apresenta-desafios>
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm

- Lima, M. N. (2009). *Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco: registros históricos*. Recife: Edição do Fórum da educação de Jovens e Adultos de Pernambuco. Recife.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2.^a ed.). São Paulo: UPU.
- Ministério da Educação (2000). *Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica.
- Plano Nacional de Educação* (2000). Brasília: Câmara dos Deputados.
- Silva, E. J. (2008). *O papel político dos fóruns de educação de jovens e adultos*. Campina Grande-PB: EDUEP.
- Torres, M. E., & Franco. M. J. (2018). *Ata da Reunião do Fórum Regional da EJA Agreste*. [Texto policopiado]
- Torres, M. E., & Franco. M. J. (2019). *Ata da Reunião do Fórum Regional da EJA Agreste*. [Texto policopiado]
- UNESCO (1997). *CONFINTEA: Declaração de Hamburgo; agenda para o futuro*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V) - Hamburgo, Alemanha. Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>
- Villar, M. S. (2011). *Dicionário Houaiss Conciso*. São Paulo: Moderna.

23.

EJA: Compartilhando o Passado, Lendo o Presente para Reescrever o Futuro

Joelma Henrique de Oliveira Braga¹

Gilvane Cândido Pereira Malaquias²

Resumo

Este estudo refere-se a um projeto em andamento que vem sendo desenvolvido na Escola Municipal João de Queiroz Galvão, na cidade de Igarassu-PE, com estudantes do 1º segmento (Anos Iniciais) e estudantes do 2º segmento (Anos Finais), ambos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Partir da temática desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, “*Compartilhando histórias a partir das identidades locais*” buscou-se utilizar a prática da contação de histórias, prática esta vivenciada pelos estudantes desta modalidade de ensino da referida escola com o objetivo de desenvolver habilidades orais e escrita partindo dos relatos vividos por estes discentes.

Com foco na melhoria da linguagem oral e escrita, o projeto se baseia nos aportes teóricos de Freire (2011a, 2011b), Carneiro (2018), Bins, Christofoli, Huerga, Loch, Moraes e Vitória (2009), Soares (2011) e Schwartz (2012). Os referidos teóricos discutem a EJA e representam de forma significativa esta modalidade de ensino, pois consideram suas especificidades e nos remete a refletir e perceber a EJA enquanto sujeitos de direito. Este projeto vem contribuindo para a concepção e compreensão de cidadania de forma mais ampla, para o fortalecimento do acesso e da permanência destes sujeitos no ambiente escolar, não mais como improdutivos, mas como pessoas envolvidas nas decisões da sala de aula, na escola de forma geral, nos processos de decisões coletivas em suas comunidades, nos movimentos sociais e em seus outros espaços coletivos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Compartilhar; Sujeitos.

EJA: Sharing the Past, Reading the Present to Rewrite the Future

Abstract

This study refers to an ongoing project that is being developed at João de Queiroz Galvão Municipal School, in the city of Igarassu-PE, with students from the 1st segment (Early Years) and students from the 2nd segment (Final Years), both from the Elementary School of Youth and Adult Education-EJA. From the theme developed by the Municipal Secretariat of Education, “*Sharing stories from local identities*”, we tried to use the practice of storytelling, a practice experienced by students of this teaching modality of the school with the objective of developing oral and written from the reports lived by these students.

Focusing on the improvement of oral and written language, the project is based on the theoretical contributions of Freire (2011a, 2011b), Carneiro, (2018), Bins, Christofoli, Huerga, Loch, Moraes e Vitória (2009), Soares (2011) and Schwartz (2012). These theorists discuss the EJA and represent significantly this modality of teaching, because they consider its specificities and lead us to reflect and perceive the EJA as subjects of law. This project has contributed to the broader conception and understanding of citizenship, to the strengthening of access and permanence of these subjects in the school environment, no longer as unproductive, but as people involved in classroom decisions, in school generally, in the collective decision-making processes in their communities, in social movements and in their other collective spaces.

Keywords: Youth and Adult Education; Sharing; Subjects.

¹ Graduada em Pedagogia e Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pela Universidade de Pernambuco - UPE. Especialização em Práticas Assertivas na Educação Profissional Integrada a EJA - IFRN (cursando). E-mail: jhobraga@yahoo.com.br

² Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial pela Universidade de Pernambuco - UPE. E-mail: giovanepe@hotmail.com

Introdução

Compreendendo a relevância da apropriação significativa da linguagem oral sobretudo para os estudantes jovens e adultos que viveram por longos anos afastados deste processo no ambiente escolar, entende-se que a ação de compartilhar suas histórias/ /memórias pode melhorar a oralidade e conseqüentemente a comunicação destes sujeitos com a sociedade. Desta forma, com foco na retomada destas habilidades sendo desenvolvidas no contexto escolar formal e na vivência de suas experiências de vida, busca-se oportunizar o acesso à construção da leitura e da escrita por meio do compartilhamento dessas memórias ainda tão vivas para todos e todas. A maioria dos estudantes participantes neste processo são adultos, outros idosos e alguns poucos adolescentes³. Sujeitos que viveram distantes do ambiente escolar durante décadas tendo retornado à escola através do convite das professoras destas turmas que atualmente buscam adotar práticas que alcance a linguagem destes sujeitos como forma de fazê-los acolhidos pela escola.

Os referidos sujeitos vivem num contexto socioeconômico bastante complexo, de empregos informais, desempregos na família, muitos anos distantes do ambiente escolar, alguns há décadas viveram sem frequentar a escola pelo fato de serem obrigados por circunstâncias financeiras adversas a ingressarem precocemente no mercado de trabalho, embora a escola não se localize distante geograficamente

Neste contexto é que suas histórias surgem como aporte para refletir a respeito da exclusão social existente em nosso país, como prática permanente dos diversos governos que passaram por esta realidade, e nada fizeram que resultasse em mudanças significativas. Assim, considerando esta difícil e complexa realidade social, a execução deste projeto pretende proporcionar aos estudantes destas turmas uma prática pedagógica que valorize o que estes sujeitos tem de maior valor: a sua própria história, e nesta perspectiva, trabalhar suas características e considerar a realidade em que estão inseridos como coloca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a respeito da necessidade de uma abordagem própria para estes indivíduos considerando as suas especificidades.

Neste sentido, se faz necessário pensar também neste sujeito considerando a “função qualificadora como forma de “recuperação do direito de aprender a aprender, aprender sempre, capacitar-se para o exercício da educação permanente, ampliando-se as chances de viver adequadamente na sociedade do conhecimento como um cidadão ativo,

³A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. ... Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos, Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos. Juventude – dos 15 aos 24 anos.

participativo e socialmente produtivo” (Carneiro, 2018, p. 486). Quanto a isto, neste segundo momento pretende-se fomentar o interesse pela melhoria da oralidade a partir do processo de discussão nas rodas de conversa, entendendo esta prática relevante para serem levantados temas que dê sentido às discussões e que faça parte do contexto dos sujeitos envolvidos.

Diante deste processo ainda é preciso pensar a questão da formação dos docentes para que a proposta da LDB seja de fato observada e cumprida na perspectiva de dar conta da orientação da lei para que sejam respeitadas as características destes sujeitos de forma mais específica com vistas a possibilitar o acesso e a permanência de maneira qualitativa e reduzindo estes percentuais significativos de abandono nesta modalidade de ensino, por considerar que oportunizar uma proposta de formação para os professores desta modalidade contribuirá significativamente para o alcance destes resultados.

A Secretaria de Educação vem oportunizando as discussões para esta modalidade de ensino a partir das formações continuadas e ações do Fórum da Educação de Jovens e Adultos. Nestes espaços, se percebeu a necessidade de oportunizar os estudantes desta escola a se perceberem sujeitos de direito com vistas a apropriação da igualdade e do respeito às suas identidades construídas ao longo da vida. Portanto, o referido projeto busca ainda, discutir a relevância da socialização dessas histórias em livros digitais e impressos como resultado significativo deste processo, pontuando também que, o fazer-se autor e escritor de suas próprias histórias os levem ao empoderamento dos seus conhecimentos prévios, relacionando-os às experiências vividas nos mais diversos espaços sociais como trabalho, família, comunidade e outros espaços não mencionados, entretanto, possivelmente registrados por estes sujeitos, os quais se faz necessário serem considerados no planejamento dos professores a partir das discussões pedagógicas nos momentos reservados para esta prática.

Como propõe a LDB, objetiva-se portanto, fomentar a formação de escritores e leitores a partir do processo de alfabetização e letramento e trabalhar esta modalidade de ensino de forma acolhedora. Pois, como coloca Paulo Freire “não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo” (2011a, p. 95). Desta forma, compreende-se que o retorno e a permanência do estudante ao espaço escolar é a prática do direito garantido e que a escola é quem precisa adequar e contextualizar o processo de ensino e aprendizagem às características e realidade do estudante. À vista disso, se faz necessário não discriminar, mas acolher sempre. Pois é justamente a urgência da Educação dos Jovens, dos Adultos e dos Idosos, o ato de acolher, de ser recebido enquanto sujeitos de direitos fundamentais, para construir conhecimento, ter o cuidado à saúde, à segurança, ao lazer e

outros direitos que dá ao cidadão a condição de vida com qualidade. De alguma forma, esses direitos foram negados à estes sujeitos ao longo da vida. Desta forma, a oferta desta Modalidade de Ensino de maneira digna, propõe aos sujeitos que a ela recorre, a oportunidade de uma nova vida.

A alfabetização, por exemplo, é um destes direitos. A maioria dos estudantes que pertencem a esta modalidade de ensino apresentam problemas de baixa autoestima e altos índices de analfabetismo, dificuldades de aprendizagem por se constranger em perguntar, por não ter tempo para investir em seu processo de construção do conhecimento e até em entender o que o Poder Público está lhe proporcionando. Portanto, a escola com estudantes da educação de jovens e adultos- EJA, requer uma atenção especial no que se refere a forma como apreender o conhecimento, a sua acolhida, as relações interpessoais, situações que faz a diferença na permanência destes estudantes no ambiente escolar. Assim, cada segmento deve estar apto para esta acolhida, o gestor escolar, o coordenador pedagógico, aqueles que cuidam das refeições, da limpeza da escola e principalmente o professor.

Deste último, neste caso o professor se apresenta enquanto segmento de maior relevância quanto à questão de tratar a prática da escuta, tendo em vista ser esta uma das necessidades significativas dos estudantes, sobretudo este grupo, os quais viveram por anos sem esta ação relevante para uma vida digna e para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, se todos receberem estes estudantes de forma adequada, dificilmente estes sujeitos desistirão. É sobre esta escola que os estudantes têm prazer em escrever, uma escola acolhedora e humanizada.

Neste terceiro momento do projeto, deve-se pensar a respeito da convivência entre as diferentes gerações no ambiente interno e externo da sala de aula. Por isso, o incentivo à participação nos festivais esportivos e nos eventos culturais contribuem para se perceberem como sujeitos que constrói cultura e que são parte da cultura existente. Pois, quando percebemos as falas dos estudantes ao compartilhar as suas memórias dizem “Meu nome é Luciana Paulino, sou mãe do estudante Robson e vim estudar nesta escola para acompanhá-lo, pois sempre tive muitos problemas com ele na escola no horário da tarde, por isso ele passou a estudar na EJA à noite. Este ano ele junto comigo e com as professoras que tiveram muita paciência, ele vem melhorando na leitura e também no comportamento. Eu sou muito agradecida por ele ter melhorado”. Se percebe a valorização da escola nhoque se refere à sua contribuição nas relações destes discentes na sociedade.

Metodologia

O referido projeto trata de um estudo descritivo a partir de um relato de experiência, o qual foi elaborado partindo dos registros das observações em acompanhamentos pedagógicos realizados em escolas municipais que atendem a Educação de Jovens e Adultos no município de Igarassu-PE.

Com o objetivo de melhorar a comunicação destes sujeitos na sociedade a partir da socialização de suas histórias entre seus pares e possivelmente de forma mais ampla em livro digital e/ou impresso, os estudantes tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais da EJA, discutiram a respeito de suas vivências nas atividades em duplas na sala de aula na perspectiva da melhoria das relações entre as diferentes gerações nas turmas da EJA. Para isto, foram inseridos estudantes da EJA – fase III, do Ensino Fundamental-Anos Finais para atuar como escribas no registro da escrita e reescrita das histórias para aqueles que ainda mantêm dificuldades no que se refere à escrita padrão.

Quanto a isto, neste segundo momento pretende-se fomentar o interesse pela melhoria da oralidade a partir do processo de discussão nas rodas de conversa, entendendo esta prática relevante para serem levantados temas que proporcionando sentido às discussões que estão inseridos no contexto dos sujeitos envolvidos.

Outras ações pedagógicas ainda serão desenvolvidas como parte sequencial do planejamento, tendo em vista as rodas de conversas sobre as histórias dos estudantes inscritos para sistematizarem seus relatos orais, diálogos referentes à vida profissional, exposição de filmes e documentários a respeito da vida de escritores de referência relacionados aos escritos biográficos e poesias.

Portanto, o ato de compartilhar a cultura propõe à cada sujeito, a compreensão de que diferentes manifestações culturais se encontram em suas raízes, sendo assim em suas histórias/memórias. Histórias que servirão à construção de novas memórias para novas vivências. O intercâmbio cultural exigirá que os estudantes conheçam a cultura de seu município e de forma detalhada apresentem as manifestações culturais para seus visitantes. Conhecer a cultura da cidade de origem, faz parte dos conteúdos pré-estabelecidos no currículo desta modalidade de ensino, sendo, portanto significativo a discussão e apreensão deste tema.

Desta forma, além de atribuir relevância ao processo de escuta dos estudantes envolvidos no projeto, também se considera relevante a oportunidade da fala como forma de desenvolver a oralidade, um dos pilares mais significativos do projeto. Neste sentido, a oralidade se configura um dos eixos mais complexos para desenvolver na prática pedagógica da sala de aula nas turmas da EJA. E se apresenta como o maior desafio neste

projeto. Compreender o processo da fala enquanto ação de busca dos direitos, desenvolver a escrita enquanto registro dessa oralidade e aquisição da leitura para ler a vida e interpretar o mundo na perspectiva de compreender o contexto da sociedade em que está inserido de forma competente, traduzindo-se em pleno exercício da cidadania.

Fundamentação Teórica

Na perspectiva de fundamentar o nosso percurso teórico de forma significativa para os estudantes participantes neste relato de experiência inicialmente, toma-se como base, a trajetória de Maria Firmina dos Reis e Maria Carolina de Jesus. Ambas, podem servir de estímulo e de inspiração para que todos se percebam nelas, em suas histórias, suas perspectivas, sonhos e o que as faziam escrever. Portanto, o ouvir as histórias como inspiração para escrever, os estudantes serão também autores reescrevendo suas próprias histórias na perspectiva de construir novas memórias, não perdendo de vista o passado, agora no presente realizando novas leituras de suas vidas. Desta forma, reescrever o futuro dependerá de suas vivências, do que o estudante considerar enquanto relevante para permitir-se novos registros a partir do que a escola e as suas experiências vierem a oportunizar.

Estas novas oportunidades advindas da escola e de outros espaços coletivos, demarca uma nova chance à comunidade em que ela está inserida, expressando de forma clara qual a função social da escola e que estar nela se caracteriza um direito que lhe é assegurado. É desse direito que a Lei de Diretrizes e Bases se refere. Não é necessário a intervenção para ocorrer a ação. A escola deve estar ciente de seu compromisso e de sua responsabilidade enquanto representação do poder público. Pois, considerando os nossos atuais índices de analfabetismo, em praticamente todas as comunidades de nosso país podem ser encontradas demandas para as nossas escolas públicas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, ter condições de acesso e permanência na escola oportuniza a mudança nos registros da história de várias comunidades e como consequência, mudanças na sociedade de maneira geral, nos diferentes fatores que tecem os resultados que desestimulam e desacreditam a maioria dos sujeitos que desejam reescrever sua história.

Neste sentido, o registro das memórias, será o fio condutor para direcionar e fomentar a produção da escrita e o aperfeiçoamento da leitura no decorrer do projeto. Este tema se configura num grande desafio para a EJA, sobretudo quando se ouve, ou registra-se os estigmas dirigidos aos estudantes adultos e idosos, este último, principalmente. Muitos são chamados como pessoas que não aprendem, sobretudo por sua idade ou

condição física. São alguns provérbios populares que como coloca Huerga (2009, p. 40) “nem sempre é verbalizado mas seu sentido ‘ronda’ a educação até entre os jovens que estão ‘fora’ do seu tempo escolar”, envergonhando, constrangendo o estudante, tirando-lhe por muitas vezes, a oportunidade de ter seus sonhos realizados, enfim, seus estudos concluídos. Desta forma, há ainda este desafio, de fazer o estudante se ver enquanto sujeito de direito, e enquanto direito, não se abre mão, independente das situações enfrentadas. A escola tem o papel de promover o acesso e a permanência destes estudantes por meio do fomento a partir de ações que possibilite a execução do direito. Os diferentes segmentos da escola precisam estar preparados para receber os estudantes e atentos ao que versa a Lei de Diretrizes e Bases-LDB no que se refere a compreender que a demanda existente no entorno da escola retrata a situação social da população e consequentemente o direito de ter o acesso garantido como forma do pleno exercício da cidadania. Referente à esta questão

A lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora de idade regular, idade própria, mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e avaliação diferenciados. (Carneiro, 2018, p. 487)

Considera-se, portanto a relevância do processo de alfabetização e letramento destes estudantes por entender que a escrita de suas memórias compõe suas vivências, seus sentimentos, as sensações, ideias, tudo que caracteriza sua história, que ao contar aprendem e também ensinam. Para tanto, considera-se a necessidade de investimento na formação continuada dos docentes, pois segundo Barreto e Barreto (2011, citados em Gadotti & Romão, 2011, p. 94) “a formação tem limites e que precisam ser reconhecidos”. Pois se percebe que para um bom processo de alfabetização e letramento se faz necessário um bom leitor, tendo em vista que este é observado enquanto fator de relevância para o fomento à competência leitora e a competência da escrita. Portanto, quem ouve e quem conta sua história aprende, pois há a socialização dos saberes quando esta prática acontece. Neste sentido, a alfabetização que Huerga propõe a partir de projetos didáticos e situações problematizadoras. Situações que se encontram inseridas no contexto de vida dos estudantes e de outros segmentos envolvidos neste processo.

Segundo Huerga, Bins, Christofoli, Loch, Moraes e Vitória (2009) o desenvolvimento está atrelado às relações, aos paradigmas sociais, vida escolar e desigualdade social, que se relaciona à Cultura relativo a etnias, ao senso comum, aos valores e a arte. Quando nos referimos à vida e trajetória dos alunos, fazemos referência à contemporaneidade, e tratando-se da questão bastante pertinente da sustentabilidade, faz-se alusão também ao emprego, desemprego, condições de vida e outras questões relacionadas.

Todas estas questões devem ser problematizadas para nortear o processo de alfabetização por considerar que a EJA esteja inserida nas discussões, aprendendo a sistematizar, a dialogar com o outro, fazendo-se compreendido e compreendendo as trajetórias, as vivências e nesta complexidade, o estudante se apropria das discussões para construir a competência da oralidade a partir da fala, no âmbito das discussões. Por isso considera-se que esta é:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Huerga et al., 2009, p. 52)

Compartilhar o Passado

Tendo em vista a palavra compartilhar segundo o Dicionário Online de Português “fazer parte de algo com alguém; dividir. Compartilhar os sofrimentos” (Compartilhar, s.d.), remete a quem a utiliza para o âmbito da questão do repartir, partilhar, dividir algo com uma ou várias pessoas, ou permitir algo seu para outras pessoas. Portanto, por ser um termo tão praticado na esfera da tecnologia, se traduz em um dos termos mais utilizados nos dias atuais, entretanto pouco se tem em termos de conceitos mais amplo a respeito de sua verdadeira origem. Mas, em nosso contexto cabe exatamente o que foi posto anteriormente: o partilhar ou dividir algo com alguém. Sendo este o segmento mais significativo neste projeto: perceber que ampliamos nosso conhecimento não apenas quando aprendemos com a história do outro, mas quando os outros também aprendem com nossa história. “Uma questão importante sobre a memória é a sua estreita vinculação com sentimentos e emoções” (Huerga et al., 2009, p. 41), é justamente estes sentimentos e emoções que compõe as histórias compartilhadas por estes sujeitos.

É preciso compreender que trabalhar a relevância da história de cada indivíduo enquanto contribuição para o processo de melhoria de outros sujeitos, não é tarefa fácil. Desta forma, um dos objetivos deste projeto é fomentar no estudante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o desejo de compartilhar suas histórias e a partir dela, comunicar às outras pessoas do seu entorno e até distante delas a respeito de si mesmas, e compreender a possibilidade de ler o seu atual momento e reescrevê-lo. Entretanto, em se tratando de público misto, sobretudo com um quantitativo significativo de estudantes desta modalidade de ensino, que se faz necessário o cuidado nas abordagens literárias e no processo de discussão.

O que de fato se destaca e cuja discussão seja de grande relevância para estes sujeitos, é a abordagem e vivência desta escritora, que em sua época conseguiu se destacar como primeira mulher a ser aprovada e classificada em um concurso público para lecionar em escola pública, de como superou as dificuldades de seu tempo. Esta influência positiva enquanto mulher, cidadã e exemplo de dedicação à escrita de sua história e da abordagem das questões de seu tempo, mesmo diante dos impedimentos, da necessidade dos possíveis enfrentamentos e da quebra de paradigmas estabelecidos numa época difícil, é o que se busca para os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que num momento posterior ao tempo da referida escritora, tem a possibilidade de se colocar, de reivindicar direitos de cidadão e de ser ouvidos a partir de suas memórias e até de suas contribuições para uma sociedade que desconhece o que estes sujeitos conseguiram realizar, enquanto feitos sociais e econômicos neste país.

Outra referência relevante pode-se destacar a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, outra escritora negra, catadora de papel de significativa influência literária a partir do seu primeiro livro publicado em 1960 *Quarto de despejo*, o qual obteve destaque tornando-se um best-seller e sendo tão relevante, foi traduzido para 16 idiomas e vendido para 40 países.

Então, apenas uma pessoa de significativa relevância econômica ou social, poderá ser escritora?

Não. Pois, a história destas mulheres comprova que qualquer um que entenda a escrita como forma de comunicação e transformação social e quem se encontra neste processo, pode ser considerado um escritor quando compreende que um sujeito pode ser visto, percebido e conhecido por seus registros, pela relevância que ele representa na sociedade, o contexto em que está inserido e os impactos que venha causar na vida de quem lê suas experiências.

Quando compartilhamos nossas memórias, possibilitamos a outros sujeitos se perceberem em nossas histórias e muitos tem a possibilidade de encontrar forças, quando se espelha em algo ou alguém com situações de dificuldades, de grandes desafios, mas também de coragem, de vontade para a mudança e de sucesso. Ou até mesmo de fins trágicos, por assim dizer, mas que pode sim, servir de estímulo para que outros se ergam, não querendo para si determinados desfechos.

Lendo o Presente

Visando ampliar a valorização do ato de ler a vida, ler o mundo, tornar-se autônomos e entender que independente de nossa realidade precisamos acreditar que é possível,

nos baseamos em Freire (2011a, 2011b), compreender que, é a partir de nossa própria realidade que podemos transformar outras realidades. Compreende-se então que a esperança deverá se colocar enquanto combustível para progredir, alçar voo, mesmo que de forma lenta. Entretanto, com a consciência de que entre o educador e o educando existe a condição do aprender um com o outro e que este fazer pedagógico é um ato de satisfação, de alegria e não de pesar, entendendo que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 2011a, p. 70).

E, estes obstáculos não devem ser aqueles que “anula a capacidade de pensar criticamente” (Freire, 2011b, p. 164) pois é este pensar de forma crítica que se faz necessário estar presente nas aulas da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Entretanto, estas aulas precisam dos motivos certos para caracterizar momentos de verdadeiros processos de aprendizagem, de sua própria vida. Mas, isto não se dá de qualquer jeito, ler o presente exige planejamento para que esta leitura aconteça na condição de sujeito leitor de uma cidadania existente, porém, em muitas situações, ainda não percebida, ou não exercida. Desta forma, entendendo que todos necessitam de motivação para ensinar e aprender, “cabe ao professor planejar modos de seduzir o aluno, de fazer com que ele atribua significado às aprendizagens que precisa (re)construir, que deseje aprender. É também papel dele despertar o interesse e manter a atenção do aluno” (Schwartz, 2011, p. 41). Estes “modos de seduzir” e “despertar” deve fazer parte da “boniteza” do fazer pedagógico. Desta forma, consegue-se superar os desafios a partir do momento em que o professor torna-se sujeito que aprende. Pois ler o presente é conhecer e interpretar a própria vida e o seu entorno. É abrir os olhos à vida. É esta leitura que se faz necessário acontecer no espaço de aulas dos sujeitos da EJA.

E, diante dos obstáculos que são muitos à esta modalidade de ensino, destacam-se: o trabalho, questões de saúde, a distância geográfica da escola, dificuldades de aprendizagem, a incompreensão da escola e sua falta de apoio a estes estudantes, dentre outros empecilhos existentes em seu cotidiano tão difícil quanto aqueles descritos a respeito da vida dos escritores já mencionados. Portanto, o que percebe fazer diferença é a esperança e a alegria vivida e transmitida pelo professor nas relações cotidianas entre estes segmentos, educador/educando.

Ainda os desdobramentos destas relações apontam para a convicção de que é possível mudar como coloca Freire. Encontrar seu lugar na história enquanto sujeito que dá sentido à história e não apenas como aquele que passa por ela, isto porque não somos.

A mudança tão desejada, ou necessária para o sujeito da Educação de Jovens e Adultos, indica sobretudo, a mudança na família, na comunidade em que está inserido, na escola onde estuda, trazendo consigo melhorias para o pleno exercício da cidadania ativa, exercício este, que só se materializa a partir das reivindicações, nas lutas, nas resistências, isto enquanto resultado de uma possível mudança de conduta, podendo se dá a partir da prática do professor o qual pode contribuir no sentido de refletir a respeito, tendo em vista que “pensar a prática é uma das formas de modificar a teoria e aprimorar a prática” (Gadotti & Romão, 2011, p. 101). Esta prática mediada pelo diálogo será o espaço da ação/reflexão que conduzida pelo professor se dá enquanto resultado de um processo de formação específico e coerente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Brunel (2014) em seus relatos de experiências nos projetos de retorno ao espaço escolar pontua as mais diversas histórias contadas pelos estudantes em diferentes gerações, contexto atual da Educação de Jovens, dos adultos, idosos, mas sobretudo, dos adolescentes. Estudantes na EJA cada vez mais jovens. Isto aponta para outra problemática no ensino “regular”, o insucesso a respeito da reprovação, abandono da sala de aula, e significativo percentual de faltas no decorrer do ano letivo. Todas estas questões levantadas influenciam negativamente nos resultados destes estudantes que os levam à Educação de Jovens e Adultos-EJA, quando se veem distantes dos resultados dos demais estudantes da turma. Considerando estas questões, não se pode ignorar que estes adolescentes, em sua grande maioria, trazem consigo o desinteresse pela aprendizagem por meio da manifestação de comportamentos considerados não adequados para os adultos e idosos, que convivem no mesmo ambiente escolar.

Portanto, esta mistura de gerações pode ser interessante para aprenderem uns com os outros: a agilidade e a experiência. Mas, ao contrário, inibe a expressão dos mais experientes, e isto acaba por impedir esta socialização rica de suas histórias e conseqüentemente, dificultando o processo de ensino e aprendizagem e em alguns casos, até levando à evasão na sala de aula. Entretanto, estes desafios devem ser superados a partir do diálogo, como diz Brunel “O diálogo entre eu e o outro, e entre eu e o mundo é imprescindível”. Pois “A vida é uma trama complexa e independentemente, precisamos do outro. O conhecimento do eu exige o conhecimento do todo para podermos interagir no ambiente em que vivemos” (Brunel, 2014). Neste sentido, este pensamento se faz o nosso grande desafio, entender enquanto estudante e docente que esta inserção no mundo e em sua atual conjuntura, conduz a educação à desafios cada vez maiores e mais complexos, assim, o estudante da Educação de jovens e Adultos, necessita deste diálogo constante, de mergulhar nas problemáticas nas quais ele próprio está inserido, para

discutir, para intervir, para ser sujeito de sua própria história, atuando de forma ativa no processo de mudança que se exige na perspectiva de se construir uma sociedade mais participativa e com equidade.

Destaca-se ainda as questões legais com base no Artigo 37 da LDB e seus desdobramentos interpretados por Carneiro (2018). O autor contribui para deixarmos claro, a responsabilidade do poder público quanto ao acesso e permanência do estudante, e a partir do que propõe o artigo 37, tomarmos ciência de que a EJA se configura em um direito e não um favor. Nesta perspectiva, Carneiro discute que este direito trata de uma questão complexa na direção do direito ao acesso, que seria o direito a um processo metodológico adequado e apropriado com a finalidade da condição de aprender de forma significativa. Isto é claro quando diz que

a lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos, mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola em idade própria. (Carneiro, 2018, p. 487)

Neste sentido, *ler o presente* se insere na condição de um processo metodológico diferenciado, e aponta para a valorização do sujeito, de suas memórias, quando este sujeito faz a leitura do seu presente na perspectiva de um futuro com mais sentido, mais espaço para atuação, mais direitos, ou uma maior vivência de cidadania ativa. Esta é a leitura que se faz do presente, com o objetivo de se projetar o futuro, esta leitura do presente refere-se de forma direcionada à refletir sobre suas ações e portanto uma nova reescrita com base neste presente, na busca da redução das desigualdades educacionais/ sociais de uma forma geral.

As múltiplas formas de letramento por Dias, Morais e Pimenta que alerta a respeito dos diálogos na “cotidianidade” se assim podemos citar, termo que busca retratar a realidade de nossos estudantes e que por diversas vezes não é percebida nas discussões pedagógicas entre os docentes e demais profissionais envolvidos neste processo. Buscamos apoio em Freire (2011a, 2011b) centro do nosso embasamento, para trabalhar de forma mais ampliada as rodas de conversas apoiadas nos círculos de cultura ensinado e tão bem desenvolvido por ele e por aqueles que compreendem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, não como um peso, mas enquanto pessoas se (re)descobrimo a cada dia, entre seus pares, fazendo-se conhecidos e respeitados em suas diferenças e formas de vida, de expressão e de percepção. Ainda citando a prática dos Círculos de Cultura, elegemos esta prática pedagógica por entender que o conhecimento socializado em círculo proporciona aos sujeitos participantes, o empoderamento de suas próprias experiências e a confiança no ato da socialização.

Percebendo que cada sujeito torna-se igual ao outro no que se refere a igualdade de direito. Entretanto, buscando compreender a diferença entre história e memória, ponto chave deste processo. Percebendo que as diferentes atuações que constrói esta base, tem como ponto central, proporcionar ao projeto um diálogo entre cada fundamentação a qual contribui de forma significativa para irmos além das nossas expectativas. Refletir para compreender que estes estudantes não são meros expectadores. Não chegaram à escola de forma aleatória, mas com objetivos claros: querer aprender. Aprender a escrever a própria história, ler a vida, reescrever o futuro, criar e se imaginar realizados, não apenas respeitando o outro mas sendo respeitados por ele, sem qualquer forma de discriminação.

Reescrever o Futuro

Destaca-se portanto que a reescrita não se dê simplesmente como aprimoramento da escrita, mas como projeção de futuro, de expectativas e de perspectivas. Muitos estudantes desta modalidade de ensino, chegam aos espaços da escola, sem perspectiva de futuro, isto tem sido uma realidade em nosso espaço de atuação. Alguns com poucos objetivos, traduzindo-se apenas na escrita do nome, a leitura da bíblia, quando se refere à alguns grupos específicos ou para conseguir ler poucos textos para poder se locomover sozinhos sem a necessidade da dependência de terceiros. Entretanto, nosso objetivo enquanto docentes neste processo é apontar novos e uma diversidade de caminhos a serem percorridos, isto porque “é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação” (Freire, 2011a, p. 107). Ainda que esta ação de endereçar-se à concretização destes sonhos contribua no sentido de romper com estigmas do “não consigo” por qualquer motivo, sobretudo pelas supostas “incapacidades” impostas pela realidade social vivida ao longo dos anos por cada sujeito representado neste processo.

Sujeitos de diferentes gerações que cedo ou tardiamente se encontrem enquanto sujeitos de direitos e deveres numa sociedade complexa e exigente no que se refere à viver coma mínima qualidade. Esta qualidade pode se dá a partir do ato de planejar do professor, pois neste planejamento o professor deve criar situações que promovam as condições favoráveis e adequadas para que o aluno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos seja contemplado com a reescrita do seu futuro, e não apenas o estudante, mas sobretudo o professor consequentemente como aprendente, possa

desenvolver estratégias para conhecer o aluno, investigar o que pensam sobre si mesmos, o que fazem, quais são os motivos que os fizeram voltar à sala de aula, quais suas expectativas, o que os mobilizaria a buscar algo sem o qual viveram durante muito tempo sem ter. (Schwartz, 2016, p. 106)

Resultados e Discussões

Na perspectiva das descobertas através das observações realizadas até o momento, percebe-se que entre os estudantes participantes, ainda se registra as dificuldades no que se refere à exposição de suas particularidades. Entretanto, a maioria dos envolvidos vem fazendo da reivindicação, uma prática para o exercício da fala, nos momentos de participação em Fóruns, rodas de diálogos, entre outros.

O projeto vem tornando as reuniões pedagógicas um momento de maior interação entre professores, onde as discussões e avaliações de cada ação vem enriquecendo o momento para replanejamento dessas ações. Portanto, no momento inicial do projeto, o acolhimento e a ouvida dos estudantes, caracterizou-se enquanto ação relevante e pertinente no que se refere à conquista dos estudantes para o desenvolvimento da oralidade, nosso foco mais significativo. Embora, a EJA tenha como característica a facilidade da fala, nem todos conseguem expressar o que de fato desejam.

Então, quando nos deparamos com histórias como a da estudante Kássia Maria da Silva que relata “quando adolescente pensava ter uma vida melhor, mas me casei, fui mãe aos 17 anos, parei de estudar para cuidar do meu filho. Não pensava em estudar mais e com o incentivo do meu filho após 22 anos, voltei a estudar” (SIC). Percebe-se como a história de Kássia existem muitas outras que abandonaram a escola por todas as dificuldades e impedimentos enfrentados ao longo de suas vidas, mas que conseguem se superar quando encontram professores que transformam significativamente as suas trajetórias de vida. Kássia ainda conclui dizendo “Tinha muito medo de Escrever porque não sabia Escrever. Com a ajuda dos professores, aprendi a Escrever e ler melhor. Por isso agradeço a deus primeiramente e segundo aos professores por ter concluído e passado de ano. Assim são minhas palavras, de agradecimento a todos” (SIC).

Por isso, conhecer autores que tiveram as mesmas dificuldades e que conseguiram se destacar considerando sua época e situação social, e como fizeram a diferença para ampliar o interesse e o processo de compreender a necessidade de busca da melhoria em nossa forma de se comunicar, pode ser sim, significativo e enriquecedor para este estudante que inicia sua trajetória de leitor e escritor. Compreendendo esta comunicação enquanto forma de exercer o pleno exercício da cidadania, partindo da apropriação da alfabetização e letramento em que estes estudantes encontram-se envolvidos, discutiu-se a

ampliação do projeto para o alcance de outros sujeitos idosos residentes em asilos, para que os estudantes participantes no projeto possam desenvolver na prática em aulas extra classe, a habilidade da leitura e conseqüentemente da escrita, da mesma forma como os mesmos foram objetos deste processo de escuta.

Vem sendo sistematizados na escola, grupos de estudantes que passaram a inserir em suas práticas de leitura, a contação de histórias para outras pessoas com dificuldades na leitura.

Desta forma, desenvolver a oralidade será também bons resultados destas ações que foram desenvolvidas na perspectiva da conquista da autonomia leitora e do poder da fala em meio aos desafios encontrados ao longo da vida.

Considerações

A necessidade do ato de compartilhar, do socializar suas histórias, sentir-se compreendido e valorizado é inerente a qualquer etapa ou modalidade de ensino. Entretanto, se tratando da Educação de Jovens e Adultos, esta necessidade torna-se ainda mais significativa considerando que a bagagem de experiências trazidas a partir das histórias e memórias relatadas e escritas por estes sujeitos podem sim, contribuir de forma significativa para valorizar as diferentes vivências dos seus pares, ampliar sua leitura do mundo atual e reescrever o futuro a partir de um novo olhar. É nesta perspectiva que continuaremos discutindo e construindo ações a partir da prática do diálogo, tendo como foco principal a escuta. Entendo que o ensinar e o aprender devem ser pautados no respeito e na troca de saberes. Espera-se portanto, que o projeto seja o início de experiências transformadoras para estes sujeitos e que o capítulo de um novo caminho se dá escrevendo a cada dia.

Referências

- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Carneiro, M. (2011). *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva* (24.^a ed. rev.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Compartilhar (s.d.). Dicionário Online de Português. Texto recuperado de <https://www.dicio.com.br/compartilhar/>
- Fase da vida? Faixa etária? Construção social? Afinal, o que é Adolescência? (s.d.). Texto extraído do Portal Vivendo a Adolescência, recuperado de <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia>
- Freire, P. (2011a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2011). *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta* (12.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Huerga, S., Bins, K., Christofoli, M. C., Loch, J., Moraes, S., Vitória, M. I. (Org.) (2009). *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Schwarcz, L., & Botelho, A. (2012). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma.
- Schwartz, S. (2012). *Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática* (2.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Soares, L., Giovanetti, M. A., Gomes, N. (Org) (2011). *Diálogos na educação de jovens e adultos* (4.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

24.

As relações entre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a Resiliência e a Psicologia Positiva

Rosana de Sousa Patané¹

Resumo

O presente estudo procura investigar como a resiliência e a Psicologia Positiva (as forças de carácter, virtudes, otimismo e as estratégias de *coping* com foco na resolução de problemas) podem contribuir com o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e a análise dos dados concentrou-se em entrevistas individuais semiestruturadas. As técnicas utilizadas foram: a análise crítica de conteúdo, a análise documental e os estudos de casos. Os resultados destacaram que a resiliência e as ferramentas da Psicologia Positiva, associadas ao pensamento crítico e criativo e a aprendizagem ao longo da vida foram relevantes para a aquisição de competências interpessoais, cognitivas e de comunicação essenciais para facultar percursos de melhoria de competências para os adultos jovens e adultos com baixas escolaridades e qualificações profissionais.

Palavras-chave: Psicologia Positiva; Resiliência; Processos de RVCC; Competências Interpessoais, Cognitivas e de Comunicação Essenciais.

The Relationships Between the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC), Resilience and Positive Psychology

Abstract

This study aims to investigate how the resilience and the Positive Psychology such as character strengths, virtues, optimism and coping strategies, namely problem-focused coping can contribute to the process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC). The methodology applied in this study was based on the qualitative approach research and the process of data is based upon semi-structured individual interviews. The techniques used were: critical analysis of content, documental analysis and the case studies. The results indicate that the resilience and tools of Positive Psychology associated with strategies based on critical and creative thinking and problem-based learning, were relevant to acquisition of interpersonal, communicative and cognitive skills and should be ensured to provide up-skilling pathways to low-skilled adults.

Keywords: Positive Psychology, Resilience; Lifelong Learning; RVCC Process.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra. Doutoranda em Educação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Email: rosanapatane@ua.pt

Introdução

O aumento das tecnologias de informação e de comunicação (microinformática, telecomunicações, automatização, robótica, entre outras) têm promovido um novo modo de viver, que tem vindo a refletir-se em todas as áreas do mundo do trabalho e da vida quotidiana, como refere-se Guiddens (2007). Muitos dos novos postos de trabalho, surgiram ou foram modificados a partir do aumento do fluxo de informações e de competências impostas.

A atual Sociedade da Informação, da Inovação, da Tecnologia e do Conhecimento com suas rápidas e profundas mudanças, tem requisitado a apreensão de competências cognitivas específicas, tais como: o aprendizado de estratégias para o “saber-agir” (conviver e fazer a gestão das emoções e dos conflitos e ter iniciativa) e, para o “saber-reagir” (pensamento empreendedor, criativo e inovador). O saber adaptar-se às novas dinâmicas da vida social e profissional, sejam elas favoráveis, ou adversas, representa um novo conjunto de competências próprias do ritmo destes dias atuais.

As políticas e os programas sociais têm por grande desafio promover o aumento dos níveis de literacia, de sustentabilidade e de justiça social para os grupos de jovens-adultos e adultos com baixa escolaridade e qualificações profissionais. Trata-se de um desafio que está para além do discurso e da retórica. Está relacionado aos objetivos da Educação Sustentável e da Educação Global.

Assim, aprender a lidar com os problemas e o desenvolvimento de mecanismos de adaptação positiva, mesmo após o enfrentamento de eventos aversivos ao longo do percurso de vida, revelam um comportamento relacionado com o conceito de resiliência, na medida em que o próprio sujeito é capaz de realizar uma auto-reflexão e procurar os recursos para superar as adversidades e, em simultâneo, a manifestação de virtudes e forças de carácter que podem contribuir para a construção de um projeto de vida, que contemple não só o desenvolvimento escolar, mas o profissional.

Em se tratando da Educação e Formação de Adultos (EFA) no âmbito do processo de RVCC, identificar as forças de carácter e virtudes essenciais, representam, não só, um alinhamento com os objetivos de uma economia do conhecimento, mas o investimento no desenvolvimento humano ótimo. Uma importante ferramenta que pode ser trabalhada para um outro cenário do desenvolvimento: a educação para o empreendedorismo.

Neste cenário, destaca-se a ideia de desenvolvimento e de sustentabilidade de uma forma mais competitiva e dinâmica, que para além de privilegiar o conhecimento e a inovação, tem a capacidade de promover uma articulação estratégica entre o empreende-

dorismo, a empregabilidade, a profissionalidade, a literacia social e o acesso ao exercício da cidadania.

Assim, as habilidades adquiridas através da resiliência, do pensamento focado no otimismo, das estratégias de *coping* focado na resolução de problemas² e das ferramentas do pensamento crítico e criativo, para além de impulsionar para o conhecimento e a inovação, propiciam o aperfeiçoamento das capacidades autoreflexivas e críticas, que vão incidir sobre a motivação.

O desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida em seus domínios intrapessoal e interpessoal, estão relacionados. Por um lado, a pessoa, enquanto indivíduo, pode aprender a desenvolver mecanismos de forma consciente e estabelecer um conjunto de ações positivas de modo a evitar as situações de *stress* sem gerar sobrecarregamento pessoal, o que caracterizaria as estratégias de *coping*, segundo as perspectivas de Folkman (1984). E, existe ainda a possibilidade, da pessoa, exercer um papel mais ativo face ao ambiente, como destacam Folkman e Lazarus (1985). A pessoa pode aprender a estabelecer uma interação com o ambiente com base no processo e a saber controlar as situações de *stress*, e a ter em conta, os traços de personalidade. Deste modo, coloca em exercício o pensamento crítico e criativo para interpretar o acontecimento e construir a partir daí uma avaliação sobre si e o ambiente.

A educação e a psicologia dedicam-se à compreensão do pensamento crítico por sua relação direta com o aprendizado. A forma como a pessoa aprende; quer seja os conteúdos escolares e as habilidades científicas e tecnológicas; quer seja o conhecimento do nível de *stress*, significa que é possível estabelecer um raciocínio lógico sobre um processo ativo de autorregulação e de gestão das emoções. Trata-se de ferramentas que podem contribuir positivamente para um domínio de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida; e que, por sua vez, são bases importantes para o aperfeiçoamento dos critérios que subjazem o Pensamento Crítico e Criativo em termos epistemológicos (Ennis, 1996; Kaya, Senyuva, & Bodur, 2017; Paul 2015; Tenreiro-Vieira & Vieira 2000).

² Trata-se de um conjunto de estratégias para aliviar o *stress*. Nos estudos atuais, o *coping* é visto como uma estratégia de prevenção aos efeitos nocivos da situação de *stress*. No entanto, até os anos 70, do último século, a investigação dominante estava centrada no campo da psicanálise, na qual, o *coping* era estudado como um mecanismo de defesa desenvolvido de forma inconsciente. Teóricos como Freud (1933) defendiam essa perspectiva. Nos anos 80, Lazarus e Folkman revolucionam e contrapuseram-se a este paradigma. Defenderam a ideia de *coping*, como um processo transacional, no qual o indivíduo estabelece uma relação com o ambiente e, partir desta aplicação consciente, estabelece um conjunto de esforços em seu comportamento para lidar com necessidades específicas que surgem em situações de *stress*. Desenvolve-se o controlo da/das situação/situações sem exceder os recursos pessoais. O processo prevalece sobre as reações inconscientes.

A resiliência enquanto um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que atuam sobre a condição de saúde mental diante de situações exigentes e de experiências adversas e desfavoráveis (e até potencialmente traumáticas) desafia a capacidade humana de manter ou de recuperar o equilíbrio (Bonanno, 2004).

Existem factores externos preponderantes, como o suporte social, que resulta da coesão e do bom relacionamento na família, que promovem mecanismos de proteção internos relevantes para o enfrentamento dos problemas.

No entanto, o sujeito resiliente pode caracterizar-se de forma diferente, mesmo que características da personalidade como a flexibilidade e a habilidade para resolução de conflitos sejam relevantes. Podem variar de sujeito para sujeito e desencadear mecanismos que são operacionalizados como factores internos e externos de proteção como destacam Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005).

As experiências manifestam-se como o resultado de uma complexidade. Um construto que molda as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento de competências. Trata-se das estratégias de *coping* centrada na resolução de problemas. Possui uma atuação diferente da abordagem centrada nas emoções. Suas características são o confronto direto e a exploração das experiências. Os processos são questões centrais. Portanto, a resolução de problemas exige que se encare o problema em sua origem, na causa da perturbação. A forma mais lógica, crítica e racionalizada e menos centrada nas emoções, é a que prevalece. Segundo Lambert e Lambert (1999) proporciona uma relação de enfrentamento com a causa da perturbação.

Ao considerar que o desenvolvimento pessoal e profissional é constituído por um conjunto de fenómenos associados às virtudes e forças humanas que se refletem em competências essenciais, estabelecemos a seguinte questão de investigação: pode o processo da formação por competências ser alcançado, tendo em conta a relação entre o pensamento crítico e criativo, a resiliência, o otimismo e as estratégias de *coping* e a aprendizagem por meio da resolução de problemas?

Metodologia

A metodologia adotada é de cariz qualitativo com recurso às entrevistas semiestruturadas. A definição por este recurso era a “mais adequada para delimitar os sistemas de representações, de valores e de normas veiculadas por um indivíduo” (Ruquoy, 1997, p. 89), para além de ser um recurso que propicia um contato direto com os participantes e um à vontade às suas histórias de vida, que permitiram um processo de

análise e de reflexão muito privilegiados (Amado, 2014; Flick, 2005; Quivy & Campenhoudt, 1995).

O trabalho de investigação foi realizado com a utilização consciente do recurso da empatia. Exercer a capacidade de lidar com pessoas e de utilizar a empatia como uma mais-valia e não como um receituário, é um desafio. A fidedignidade e a técnica de entrevista, não deixam de ser fiáveis.

O processo de RVCC foi concluído com êxito inspirado na modalidade de formação por competências, conforme às recomendações de documentos oficiais como a *Nova Agenda de Competências para a Europa* (2016) e do *Quadro de Referências Europeu de Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2007).

Participantes

Definimos como grupo de participantes, quatro adultos, em sua maioria do sexo masculino, sendo apenas um do sexo feminino. Todos estavam empregados, sendo alguns empreendedores do ramo da construção civil e da área comercial. As idades estão compreendidas entre os 25 e 58 anos. Os participantes realizaram o processo de RVCC entre os meses abril de 2018 e janeiro de 2019 junto ao Centro Qualifica e de Educação Profissional de Matosinhos, Porto e da Empresa DTLX/Aveiro. Concluíram o processo de dupla certificação do nível secundário de qualificação escolar e do nível 4 de qualificação profissional com saídas profissionais de Técnico de Obra/Condutor de Obra, Técnico de Apoio à Gestão e Administração e Técnico Comercial entre Apresentaram a defesa de um portefólio crítico e reflexivo por meio de um conjunto de atividades de ensino centradas na aprendizagem por meio da resolução de problemas, na capacidade de argumentação e de exercício do pensamento crítico e criativo e realizaram uma prova (escrita, oral ou prática) para demonstração de competências.

Instrumentos

A técnica da entrevista em profundidade, suportada pelo método de História de Vida, não foi comprometida. Ao contrário, estimulou o debate de ideias, sem colocar em risco a qualidade do trabalho. Proporcionou uma postura peculiar em campo. O grau de liberdade e de à vontade estabelecidos, não inviabilizaram que o lado mais humano pudesse participar do processo. A competência com que a empatia é aplicada está diretamente ligada à *expertise* (perspicácia) do investigador enquanto entrevistador e condutor da ação. Assim, a experiência de investigação pode ser feita com algum grau de

contato e de liberdade com o entrevistado de forma a não excluir a empatia e nem a sensibilidade. É possível alcançar o êxito das entrevistas. Constrói-se um modo mais sensível de se compreender os dados recolhidos, consoante os seus aspectos mais significativos (Minayo, 2017).

Procedimentos

Realizamos uma análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas utilizadas na fase de diagnóstico e composições de argumentação crítica e reflexiva para conseguir trabalhar o processo de compreensão dos dados recolhidos, a partir da utilização da empatia como um recurso e uma competência adquirida pelo investigador em seu percurso. Destacamos a empatia como uma estratégia facilitadora para se conseguir efetuar uma atitude de investigação. Ela atua “como um fio que costura a intersubjectividade e a objectivação” (Minayo & Costa, 2019, p. 22).

As estratégias de intervenção educativas com base no pensamento crítico e criativo e na aprendizagem por meio da resolução de problemas foram mobilizadas para ressaltar a visão de mundo dos participantes e o potencial de suas competências essenciais. A resiliência, as ferramentas da Psicologia Positiva (as forças de carácter, virtudes, otimismo e as estratégias de *coping* com foco na resolução de problemas) foram evocadas para impulsionar a construção e a apresentação do portefólio perante um júri, e para a realização da prova de demonstração de conhecimentos.

Os participantes foram submetidos a momentos de regaste de memória por meio de estratégias pedagógicas (cognitivas, interrogativas, pensamento crítico, criativo e dialético) e de exercícios críticos para a construção da estrutura do portefólio. A primeira fase concentrou-se na preparação da argumentação crítica e no desenvolvimento de exercícios críticos de resgate da memória com as seguintes perguntas sobre o presente (Quem sou eu?), sobre o passado/origem (De onde vim?) e sobre o futuro (Para onde vou?). O propósito era responder e relacionar às informações levantadas pelas três perguntas estruturais às três áreas de competências-chave para o nível secundário: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação.

A segunda fase foi constituída pela organização do portefólio escrito e pela realização de uma da prova (oral, escrita ou prática). Um conjunto de exercícios do pensamento cognitivo e metacognitivo para a aprendizagem da pesquisa e análise da informação foram desenvolvidos para a interpretação de reportagens, letras de músicas,

poemas, charges e interpretação de imagens gráficas para as três áreas de competências-chave já referidas.

Resultados

Os participantes conseguiram realizar o processo de RVCC com estratégias de intervenção educativa centradas, sobretudo, na motivação e nos critérios que fundamentam o pensamento crítico e criativo nos processos de aprendizagem pela resolução de problemas. As estratégias de *coping* focado nos problemas, para além das demais temáticas da psicologia positiva permitiram que as competências essenciais para as aprendizagens ao longo da vida fossem identificadas e reconhecidas, bem como a resiliência e o desenvolvimento da inteligência emocional.

Em relação ao resgate de memórias os participantes puderam aprender a caracterizar elementos centrais presentes em sua biografia e que estão relacionados com um contexto e uma construção social da realidade (Berger & Lucman, 1999) que possivelmente foram determinantes para mudanças em suas vidas, formas de pensar e de visão de mundo, conjunto de representações, crenças e valores, por conseguinte, tomadas de decisões e aprendizagens em situações favoráveis e desfavoráveis. Para além de exercitarem a capacidade de análise das razões que levaram seus pais ou encarregados de educação a tomarem determinadas decisões. E, por último, como tais decisões estabelecem relação com o tempo presente e realidade social por eles construída e vivenciada.

A participante P1 considera que a postura dos pais (profissionais do ramo do comercial, proprietários de um talho) foram preponderantes para o desenvolvimento de suas habilidades para as atividades do ramo comercial tradicional. No entanto, sentiu-se limitada ao desenvolvimento de suas habilidades como gestora, uma vez que, foi educada para atender às solicitações e a obedecer ao pai, às ideias dos irmãos mais velhos, e posteriormente do marido, que foram contrários à sua decisão de buscar a progressão nos estudos e poder vir a cursar uma licenciatura em administração e gestão como pretendia, já que ela seria herdeira de um talho. P1 destaca que o exercício de memória propiciou que relembresse como aprendeu a atuar com resiliência diante da negativa de sua família e namorado a época para cursar uma licenciatura em administração. Ressaltou que a sua habilidade para resolver problemas foi determinada a partir deste momento “tive que buscar solução e alternativa para que não me sentisse mal, foi convencer meus irmãos a investirem em atividades comerciais diferentes, mas que atendessem às necessidades do negócio tradicional, como a criação de animais e um restaurante.” Destaca que passou a desempenhar um papel importante junto aos fornecedores dos negócios dos próprios

irmãos, e aprendeu muitas habilidades de contabilidade e de logística por meio do contato direto com contabilistas e profissionais do ramo da distribuição e do comércio grossista. Aprendeu com a experiência e envolvimento na prática comercial, mas gostaria de ter um outro tipo de negócio e exercer suas habilidades e competências em uma atividade diferenciada, mas bem próxima. Por tal motivo, decidiu após um ano do falecimento de seu pai, vender o talho, e a não sentir-se mais comprometida a seguir as opiniões de seus irmãos, e ir em busca do processo de RVCC para organizar um plano de carreira como técnica comercial, com possibilidades de vir a cursar uma formação de Curso Técnico Superior em Gestão, Logística Industrial ou Administração com qualificação profissional de nível 5.

O participante P2, embora já tenha feito um processo de RVC Profissional de nível 2 Condutor/a / Manobrador/a de Equipamentos de Elevação (RVCPro) compreendeu que sendo uma pessoa com menos de 30 anos de idade seria o momento de buscar mais formação e adquirir competências para atuar como um Técnico de Maquinação e Programação CNC no sentido de aperfeiçoar conhecimentos e tornar-se um profissional alinhado com as exigências de um mercado de trabalho competitivo, principalmente em grandes empresas que atuam dentro e fora de Portugal. Suas expectativas são as empresas dos países nórdicos. Tem consciência de que precisa melhorar o domínio da Língua Inglesa e competências no âmbito da adaptação a novos hábitos culturais, socioambientais e operacionais, para alcançar o êxito.

O participante P2 (2018) constata que:

O exercício do pensamento crítico e a aprendizagem por meio da resolução de problema foi de grande importância. Consegui perceber se estava e por que não estava em condições de conseguir um emprego numa grande empresa como a WFL, e em outras do mesmo ramo. Percebi que precisava fazer planos para que num espaço de cinco anos, acreditasse em minha capacidade de dar a volta. O exercício foi interessante e nós tínhamos que pensar se nós estávamos bem em todos os requisitos solicitados pela empresa. Percebi o que deveria fazer para organizar a minha candidatura, organizar minha mudança para ir trabalhar e viver em outro país, dentro ou fora da União Europeia. Senti que ainda precisava fazer mais cursos de formação em Língua Inglesa, para além das 50h do processo de RVCC. (p. 17)

O participante P3 possui muitos anos de experiência no ramo da serralharia civil, mecânica e artística, e embora seja um empreendedor considera que poderia ampliar seus conhecimentos em construção civil e adquirir competências que o qualificariam após os 50

anos de idade. Possui uma visão bastante assertiva sobre as suas competências e demonstra que saberia transpor os conhecimentos que já detêm. Por tal razão, destaca que mesmo tendo mais de 50 anos, está longe de querer reformar-me por completo. Tem a consciência de que pode dar entrada no processo de aposentação daqui a cinco anos, pois já detêm de trinta anos de contribuição. No entanto, sabe que pode avançar mais um pouco e crescer. Considera-se alguém que gosta de aprender e que não tem problemas e lidar com desafios e resolver problemas. O que o motiva em sua atividade são justamente os desafios, e de preferência, os mais difíceis.

O RVCC com dupla certificação é considerado uma mais-valia pelo participante P3 por contribui com suas aspirações de ampliação de sua atividade profissional para além do acompanhamento de suas próprias obras. A certificação o permitirá assinar o alvará de obras simples e atuar como Técnico de Obra/Condutor de Obras.

O participante P4, assim como P3, é empreendedor do ramo da Construção Civil já tem mais de 50 anos e atua especificamente nos serviços de pladur (divisórias interiores e tetos-falsos), pinturas e papel de parede. Possui uma empresa em Portugal e outra em França. Sua trajetória começou quando emigrou para a França depois do 25 de Abril. E em seu relato o participante P4 (2018) destaca:

Eu buscava uma oportunidade de trabalho diferente em França. O meu cunhado conseguiu arranjar uma oportunidade de emprego para mim junto ao patrão dele, a época. E assim pude emigrar e começar uma vida nova em França com minha esposa. Nesta atual fase de sua vida, P4 pretende ampliar suas competências mais ligadas à gestão e à supervisão das obras. Um dos seus objetivos principais é estar à frente de uma associação de empreendedores portugueses do ramo da construção civil em França e, em simultâneo, poder assinar o alvará como Técnico de Obra/Condutor de Obras e com esta habilitação posso ser o responsável por obras até a classe IV e dirigir obras até classe II. A ideia é conseguir valorizar os saberes que fui adquirindo e desenvolvendo, ao longo do meu percurso pessoal e profissional. Pretendo melhorar minha oferta de serviços e minhas habilidades para fazer a gestão dos negócios e serviços da empresa que tenho aqui em Portugal e em França. Por essa razão, apesar dos anos que já se passaram, resolvi buscar esse processo de validação das competências e obter uma certificação. (p.16)

P4 expôs que sentiu bastante dificuldade em executar tarefas com a língua escrita, sendo a realização do portefólio um grande desafio em seu percurso, como o próprio relata:(...) “assim que cheguei à França tentei fazer o prosseguimento dos estudos para obter o equivalente ao 12º ano” (Participante 4, 2018, p. 5).

Destacou durante o processo de RVCC que o tempo que detinha era muito escasso, mas sempre valorizou a importância de frequentar uma formação de modo a investir em suas competências, embora ressaltasse: (...) “fiz algumas formações de curta duração em França, sobretudo no âmbito da Higiene e Segurança do Trabalho (Participante 4, 2018, p. 5).

Discussão dos resultados

O pensamento crítico e criativo incide sobre a capacidade de efetuar a resolução de problemas e a resiliência na capacidade de aprendizagem a partir da superação de eventos traumáticos que ocorreram ao longo da vida. Deste modo, nos foi possível averiguar que os domínios de competências tanto cognitivas como metacognitivas, emergiram consoante às fases e, permitiu que habilidades, antes pouco desenvolvidas, pudessem ser despertadas para atuarem de forma competitiva e adequada aos seus propósitos de desenvolvimento, conforme as considerações apresentadas nos documentos: *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida – QEQ (2009; Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (2015); Comissão Europeia. Monitor da Educação e da Formação (2016); Recomendação do Conselho, de 22 maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018); Conclusões do Conselho sobre a execução da Recomendação do Conselho sobre percursos de melhorias de competências: novas oportunidades para adultos (2019).*

O documento em questão realça a importância da resiliência e das habilidades para a resolução de problemas, bem como o exercício do pensamento e da argumentação crítica, para além da criatividade. Acrescenta que o domínio das competências de empreendedorismo, a autorregulação, as competências cívicas, sociais e o pensamento computacional e a inovação, são exigidas como requisitos para a adaptação às rápidas e profundas mudanças à luz da evolução das exigências da economia do conhecimento para o mercado de trabalho, conforme as Recomendação do Conselho, de 22 maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018):

(2) As pessoas precisam ter o conjunto certo de aptidões para manter os atuais níveis de vida (...). Ajudar as pessoas em toda a Europa a adquirir as aptidões necessárias em termos de realização pessoal, saúde, empregabilidade e inclusão social contribui para a reforçar a resiliência da Europa numa época de rápidas e profundas mudanças. / (4) Hoje em dia, as competências necessárias são outras devido ao aumento da automatização dos postos de trabalho, à presença crescente das tecnologias, em todas as áreas de trabalho e da vida e a relevância cada vez maior das competências de empreendedorismo, cívicas e sociais para garantir a resiliência e a capacidade de adaptação à mudança/ (7) Na economia do conhecimento, memorizar factos e procedimentos é essencial, mas não suficiente

para progredir e ser bem sucedido. Competências como a capacidade de resolução de problemas, o espírito crítico e a capacidade de cooperação, criatividade e o pensamento computacional e autorregulação são, mais do que nunca, essenciais numa sociedade em rápida mutação como a nossa. Estas são as ferramentas necessárias para fazer com que aquilo que foi aprendido, seja transposto em tempo real, a fim de gerar novas ideias, novas teorias, novos produtos e novos conhecimentos./ (8) A Nova Agenda de Competências para a Europa (...) anunciou a revisão da recomendação de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (...) bem como numa compreensão partilhada e atualizada das competências essenciais, é um primeiro passo para a promoção da educação, da formação e da aprendizagem não formal na Europa. (pp. 1-3).

O aprendizado da aplicação dos pensamentos compreensivo, crítico, reflexivo e criativo foram essenciais para a aquisição de competências de argumentação crítica do candidato P3 (...) “A experiência acumulada me traz muito à vontade para fazer melhor e ao meu modo (...). Fazer as coisas bem, seja uma numa obra da Câmara ou qualquer outra Obra Pública, tanto a nível de construção nova ou das reabilitações (Entrevista ao candidato P3, 2018, p. 15).

Concentramo-nos em articular as habilidades que integram os quatro pilares das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida presentes no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI no que se refere ao Domínio das Competências Necessárias a um Aprendizado ao Longo da Vida* (Delors et al., 1996) face às considerações do documento “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – Quadro de Referência Europeu” (2006) e nas considerações do documento *Recomendação do Conselho, de 22 maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.1- 4) para responder à questão de investigação sobre competências essenciais para a aquisição de aprendizagens ao longo da vida e sua relação com a resiliência e o pensamento crítico e criativo para o desenvolvimento pessoal e profissional (domínio de competências cognitivas e metacognitivas) e para a gestão da carreira.

Os participantes apreenderam que diante dos desafios atuais, o domínio de competências do âmbito intrapessoal e as relações interpessoais são requeridas para o desenvolvimento da metacognição, da motivação e da própria criatividade para gerar produtos intelectuais e, em simultâneo, exercer a observação, a reflexão, bem como a estratégia e a crítica sobre a qualidade dos produtos “intelectuais” que se apresentam e estão apresentados pelos *media* e redes sociais.

O processo de RVCC assumiu um papel de mapear e de orientar as competências que precisavam ser despoletadas, para que pudessem gerar objetivos mais ambiciosos e, assim, um “motor” de vida para o desenvolvimento e o reconhecimento de competências.

Assim, o investimento na intervenção educativa centrado nos pensamentos compreensivos, críticos e criativos e em estratégias de superação de problemas (resiliência), do *coping* focado nos problemas e no otimismo e motivação, assumem uma grande relevância para uma organização do pensamento positivo. Ou seja, contribui para que o indivíduo espere que lhe aconteça o melhor na sua vida). Para Carver, Scheiner e Segerstrom (2010) os contributos de temáticas associadas à psicologia positiva, não apenas destacam a expectativa de obtenção de resultados positivos, como expressam que as mesmas têm sido requisitadas para atender às exigências e às constantes mudanças do atual mundo globalizado.

Considerações Finais

A educação para o desenvolvimento sustentável destaca oito competências essenciais estabelecidas pelo Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no domínio da Educação e da Formação. Essas competências funcionam como pilares para a Aprendizagem ao Longo da Vida, conforme os desafios que vem sendo impostos pela economia do conhecimento.

Os participantes envolvidos no processo de RVCC que participaram desta investigação, puderam perceber que os fenómenos associados às virtudes e forças humanas (a resiliência, o otimismo, e estratégia de *coping* focado nos problemas), sempre que mobilizados podem ser orientados para o exercício do pensamento crítico e criativo por meio de intervenções educativas desafiadoras.

Verificamos que os participantes identificaram-se com as suas forças de carácter e virtudes que fazem parte de seus traços de personalidade e confrontaram-se com as situações negativas e traumáticas que precisavam ser identificadas, tratadas e superadas (estratégias de *coping* focada na resolução de problema). E partir dos exercícios de argumentação, pensar criticamente sobre o processo de RVCC, no que se refere às necessidades do momento presente e a construção de uma nova perspectiva de futuro.

A aprendizagem por meio da resolução de problemas contribuiu para a finalização do processo de RVCC com resultados positivos. A motivação para futuras formações contínuas com vistas ao aperfeiçoamento de suas competências essenciais para o desenvolvimento pessoal e a gestão da carreira, a longo prazo, articulam-se com a ideia fundamental sobre o significado da aprendizagem ao longo da vida. Um processo significativo para as histórias de vida que precisa converter-se em contínuo.

A entrevistada P1 ao relatar “tive que buscar solução e alternativa, convencer meus irmãos a investirem em atividades comerciais diferentes, mas que atendessem às necessidades do negócio tradicional, como a criação de animais e um restaurante.”

O participante P2 (2018) destacou:

O exercício do pensamento crítico e a aprendizagem por meio da resolução de problema foi de grande importância. Consegui perceber se estava e por que não estava em condições de conseguir um emprego numa grande empresa como a WFL, e em outras do mesmo ramo. Percebi que precisava fazer planos para que num espaço de cinco anos, acreditasse em minha capacidade de dar a volta. (p. 11)

O participante P3 (2018) reforça que:

O RVCC com dupla certificação é uma mais-valia, por que a certificação permitirá que eu possa assinar o alvará e atuar como Técnico de Obra/Conductor de Obras, pois tenho um plano de carreira e sou otimista em minhas cenas e quando mete na cabeça que tenho que fazer algo, ainda que custe um pouco procuro ter calma e não ficar em *stress*, seja no trabalho, seja com a família. (p. 8)

Por fim, o participante P4 (2018) realça:

A ideia é conseguir valorizar os saberes que fui adquirindo e desenvolvendo, ao longo do meu percurso pessoal e profissional. Pretendo melhorar minha oferta de serviços e minhas habilidades para fazer a gestão dos negócios e serviços da empresa que tenho aqui em Portugal e em França. Por essa razão, apesar dos anos que já se passaram, resolvi buscar esse processo de validação das competências e obter uma certificação. (p. 17)

Ao considerarmos que há uma relação entre o pensamento crítico e criativo, a resiliência, o otimismo e as estratégias de *coping* e a aprendizagem por meio da resolução de problemas, estamos a defender de forma clara que é possível investir de forma intensa no processo da formação por competências. Tendo em conta que as estratégias de intervenção pedagógica associadas às ferramentas da Psicologia Positiva, podem oferecer contributos ao próprio contexto da formação de formadores e da formação contínua dos profissionais que atuam como Técnicos de Orientação de RVCC e aqueles que fazem parte do corpo de formadores e que leccionam as formações modulares.

O processo de RVCC tem o potencial de tornar-se um marco na história de vida dos participantes. Portanto, referidas ferramentas e metodologias podem atuar como uma

espécie de “bússola”. Podem ajudar a pensar estratégias para o desenvolvimento e o fortalecimento da assertividade.

O aprendizado do controlo das situações de *stress*, para além de ser preponderante aos processos de tomada de decisão, contribui para a aquisição das competências que devem estar alinhadas aos propósitos da flexibilidade e da capacidade de adaptação às mudanças, pois trata-se de exigências que estão previstas, seja no perfil da Educação e Formação de Adultos, seja no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional e preocupações com o desenvolvimento da carreira para o século XXI (Martins, 2014).

Referências

- Amado, J. S. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Berger, P., & Lucman, T. (1999). *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma*, 59(1), 101-113. doi: 10.1037/0003-066x.59.1.20
- Carver, C., Scheiner, M., & Segerstrom, S. C (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Comissão Europeia (2007a). *Quadro de Referência Europeu de competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia. Texto recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- Comissão Europeia (2009a). *ECTS Users' Guide*. Bruxelas: Directorate-General for Education and Culture. Texto recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelonglearning-policy/doc/ects/guide_en.pdf
- Comissão Europeia (2009b). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ)*. Bruxelas: Direcção-Geral de Educação e Cultura. Texto recuperado de http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf
- Comissão Europeia (2015). *Relatório Conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. Texto recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=PT)
- Comissão Europeia (2016). *Recomendação do Conselho, de 19 de dezembro 2016, sobre recursos de melhoria de competências: novas oportunidades para adultos*. Texto recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=BG)
- Comissão Europeia (2018). *Recomendação do Conselho, de 22 maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Texto recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Conselho da União Europeia (2019). *Informações das Instituições, Órgãos e Organismo da União Europeia: Conclusões do Conselho sobre a execução da Recomendação do Conselho sobre percursos de melhorias de competências: novas oportunidades para adultos*. Texto recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0605\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0605(01)&from=RO)

- Cotta, R. M., Costa, G. D., & Mendonça, E. T. (2015). Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas componentes cognitivas e metacognitivas. *Revista San Gregorio*, 16, 12-21. doi: 10.1590/1807-57622014.0399
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Surh, M.W., Nanzhao, Z., (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação. Texto recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?posInSet=6&queryId=N-EXPLORE-17c158fb-563c-4793-82a2-333ee9c251da
- Ennis, R. H (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Flick, U. (2005) *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping process: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852. doi: 10.1037.0022-3514. 46.4.839
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: a study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. doi: 10.1037.0022-3514.481.150
- Gadanhó, T. F. (2014). *Relação entre Estratégias de Coping e Resiliência após a vivência de um acontecimento potencialmente traumática* (Dissertação de Mestrado da Universidade do Porto). Texto recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/19916/1/ulfpie047308_tm.pdf
- Guidens, A., (2007). *Sociologia* (5.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaya, H., Senyua, E., & Bodur G., (2017). Developing critical thinking disposition and emotional intelligence of nursing students: a longitudinal research. *Nurse Education Today*, 48(1), 72-77. doi: doi.10.1016/j.nedt.2016.09.011
- Lambert, C., & Lambert, V. (1999). Psychological hardiness: state of the science. *Holist Nursing Practice*, 13(3), 11-19. doi: 101097/0004650-1999-4000-00004
- Martins, J. E. R. (2014). Das políticas às práticas de educação de adultos. Lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos (Tese de Doutoramento da Faculdade de Ciências e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). Texto recuperado de <http://hdl.handle.net/10362/11395>
- Minayo, M. C. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 7(5), 1-12. Texto recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/315756131>
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guia para el pensamimento crítico: Conceptos y herramientas*. (s.l.): Foundation for Critical Thiking. Texto recuperado de https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/d/14812/files/2017/07/2006_paul_elder_concepts_tools-2frmy26.pdf
- Pesce, R., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C., Malaquias, J. V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escola de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448. Texto recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n2/10.pdf>
- ONU (2015). Resolução das Nações Unidas adotada pela Assembleia em 25 de Setembro de 2015, Intitulada: "Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável". Nova York: ONU. Texto recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/media/23989/st10370-en17.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Ed.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Edições Gradiva.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

25.

Interações entre a Educação Social, a Juventude Conectada e o Afroempreendedorismo

Odair Marques da Silva¹

Denise Maria Reis²

Resumo

As perspectivas dos protagonismos, em expansão, em derivação aos aspectos do empreendedorismo para a juventude negra brasileira, atingem patamares conjunturais e históricos diferenciados, nos anos que se sucedem a implantação da constituição de 1988, a citar as políticas afirmativas relacionadas à inclusão ao mundo universitário e ao mercado. As chamadas políticas públicas de cotas adquirem um diferencial inovador no país, a influenciar inclusive ambientes do ecossistema capitalista local, em se adensando critérios de diversidade em suas equipes de trabalho, releituras na elaboração de publicidades e mídias, dadas as potencialidades consumidoras, explicitadas em recentes estatística, desse perfil de público. Nessa perspectiva, em investigar a complexidade dessas interseções temáticas, esse texto procura inferir reflexões iniciais sobre a influência do empreendedorismo na juventude negra, em correlação aos desafios em abordá-lo aos conteúdos curriculares definidos em sua formação no território da educação social e da interação com a cultura digital.

Palavras-chave: Educação Social; Afroempreendedorismo; Juventude.

Interactions between Social Education, Connected Youth and Afro-entrepreneurship

Abstract

The perspectives of the protagonisms, in expansion, deriving from the entrepreneurship aspects for the brazilian black youth, reach different conjunctural and historical levels, in the years following the implantation of the 1988 constitution, citing the affirmative policies related to the inclusion to the university world and to the market. The so-called quota public policies acquire an innovative differential in the country, including influencing environments of the local capitalist ecosystem, in thickening criteria of diversity in their work teams, rereading in the elaboration of advertisements and media, given the consumer potential, explained in recent statistics, this public profile. From this perspective, in investigating the complexity of these thematic intersections, this text seeks to infer initial reflections on the influence of entrepreneurship on black youth, in correlation with the challenges in addressing it to the curricular contents defined in their formation in the territory of social education and the interaction with the digital culture.

Keywords: Social Education; Afro-entrepreneurship; Youth.

¹ UNICAMP. E-mail: odairms@unicamp.br

² UNISAL. E-mail: denisemreis@terra.com.br

Introdução

Ao confluir as observações no contexto brasileiro e ao se examinar o perfil das dinâmicas históricas e geopolíticas formadoras de suas fronteiras e identidade nacional, dos conflitos geradores das ocupações territoriais, do uso do solo e das relações de trabalho, se ressalta a influência do modelo de colonização incorporada à cultura local. As leituras diversas de mundo, as fragilidades inerentes às nações nativas, as disputas de poder e as influências da indústria cultural, tanto na transposição entre o império e o republicanismo, como na transição da política escravista para o capitalismo à brasileira, a fuga para os quilombos³ e o deslocamento massivo para as periferias como consequência do modelo pós-abolição da escravatura, reverberam na fragilidade e inconstância política que se instala na democracia nacional. Enfim, essa complexidade (Morin, 2015) de fatores revolve a ambiência cultural e pedagógica dos educadores e, em decorrência, suas metodologias de ensino-aprendizagem.

A partir da década de 1970, decorre outro processo de inovação do capitalismo mundial que acentua suas características em âmbito da flexibilidade das relações de trabalho, especulativas e financeiras. Esse processo influencia a constituição de novas modalidades de contratos de trabalho, a trazer perspectivas mais fluidas e menos burocratizadas de organização do tempo, em utilização de espaços e de contratos trabalhistas, como expressa Sennett (2007, p. 9) ao citar que “pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais”. Numa sociedade líquida, conforme Bauman (2001), as informações se averiguam produzidas e transmitidas com rapidez por meio de tecnologias digitais de comunicação, o trabalho horizontal e em rede é exigido para atender as demandas de adaptabilidade a novas circunstâncias em função da necessidade de obter soluções inovadoras.

A proposição de ser jovem nesse contexto também se modifica. Embora haja marcadores etários e outros indicadores sociais que auxiliam na descrição das populações jovens, se apresentam novas configurações e diversidade de grupos e culturas juvenis (Pais, 2003) que ampliam as respectivas conceituações. Os jovens urbanos, especialmente, apresentam ampla pluralidade de expressões culturais e de sociabilidade mediadas, em parte significativa, pelas tecnologias digitais e pelo uso da internet.

³ O Termo quilombo possui referência no idioma quimbundo, africano. O significado aponta ao agrupamento formado por jovens guerreiros, cujo pertencimento acolhia grupos étnicos desenraizados de suas comunidades originais (Moura, 2006).

É nesse sentido que se perfaz exigida da pedagogia social, como suporte às relações educacionais (Caro, 2009), que acompanhe as novas configurações da sociedade do século XXI, propiciando apoio ao desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens contemporâneos. Desenvolver recursos internos para a construção de identidade e meios para uma atuação nos campos da cidadania e do trabalho de modo sustentável, com responsabilidade cooperativa e compreensão global dos acontecimentos (Albuquerque, Ferreira, & Brites, 2016) requer o refletir sobre a articulação entre educação social e a formação ao empreendedorismo desses jovens.

Nesse trabalho, portanto, se objetiva contribuir com a discussão sobre as relações entre as características de uma juventude afroempreendedora (Nascimento, 2018) e conectada às novas tecnologias e as exigências de uma educação social no Brasil que atenda aos seus anseios sociais e profissionais. Como recorte, se enfatiza as inovadoras abordagens sobre a influência do empreendedorismo na juventude negra, em correlação aos desafios em inseri-los nos conteúdos curriculares, descritos em sua formação, tanto ao escopo da educação social, como na interação com a cultura digital (Silva, 2018).

Fundamentação teórica

Juventude conectada e educação social

A categoria juventude é marcada por noções difusas e até ambíguas. Apreendida como ciclo de vida ou momento de integração à estrutura social, cabe destacar que as transversalidades de classe, jurídicas, culturais, entre outras, são questões comuns aos jovens, mas respondidas de modos diversos nas diferentes sociedades. Nestas, os sujeitos jovens existem independentemente dos marcadores sociais, não se restringindo, portanto, a um termo social e histórico. A juventude se caracteriza por uma construção cultural localizada no tempo e espaço de cada uma delas e as formas e os conteúdos dessa transição da infância para a vida adulta se perfazem variadas. Assim, mesmo a base biológica sendo levada em conta, o mais relevante são as compreensões sociais atribuídas e suas repercussões em cada contexto. Implica normas, comportamentos, instituições, imagens culturais, valores e ritos que diferenciam os jovens de outros grupos etários, condicionados às formas de subsistência, estruturas políticas e formas de ver o mundo específicas, conforme referenda Reis (2016).

Em complementaridade, Feixa (2006) descreve cinco modalidades de juventude e as circunscreve num recorte correlato aos aspectos da visão sobre a condição juvenil na contemporaneidade. Nessa variável se assinala que o conceito de juventude se consolida como uma configuração ocidental, moderna e burguesa (Groppo, 2000), estando

fomentada pela revolução industrial que mobiliza seres ainda não adultos para a escolarização e qualificação de mão de obra.

Noutro aspecto, em levantamento bibliográfico sobre os estudos no campo da sociologia da juventude, se observa uma nítida preocupação com os processos flutuantes, descontínuos e desinstitucionalizados, das trajetórias dos jovens, em comparação com a categorização da juventude em si (Groppo, 2017; Pais, 2003), a confluir por investigações que busquem a conhecer o cotidiano e a diversidade de suas práticas, expressões e culturas. Há jovens e grupos que se organizam para transformar o *status quo*, outros que se distanciam do perfil de engajamento em ações coletivas quaisquer, outros ainda que reivindicam o reconhecimento de suas identidades e existências sem intenções de promover resistência ao modo de produção vigente (Ferreira, 2010).

É um novo momento cultural, de futuro duvidoso, em que os jovens aparecem com outras habilidades para lidar com os efeitos das transformações geradas pela globalização e avanços tecnológicos, segundo Reguillo,

em tal sentido, lanovedad que comportanlas culturas juveniles para la vida social estriba, no tanto en sus prácticas más o menos disruptivas o em suresistencia a lasocialización, sino fundamentalmente em lavelocidad y capacidad de procesamiento de lainformación que hoy, de manera inédita, circula por el planeta. (Reguillo, 2012, p. 52)

Para Feixa (2006), os jovens contemporâneos – “pós-adolescentes” da era digital, geração @ ou *aftercomputer* (ac) – experimentam a síndrome *Blade Runner*, em referência ao filme futurístico de Ridley Scott. Trata-se de um contexto de cultura digital e de práticas sociais fortemente tecnologizadas na qual os jovens têm exercido domínio sobre as potencialidades das novas tecnologias, a estarem atentos para a adaptação às mudanças e enfrentamento do futuro, em comparação à geração anterior.

Assim como juventude, o conceito de pedagogia social emerge num contexto da persistente industrialização e urbanização da sociedade ocidental (Moura, 2011; Otto, 2009). Na Alemanha, designada como “ciência da educação pela comunidade para a comunidade” (Marburguer, 1981 como citado em Moura, 2011, p. 195), em contraposição a abordagens educacionais individualistas, surge em meio a um cenário de grande sofrimento das famílias trabalhadoras, e se abrange

compreendida como a ciência da construção das possibilidades de enfrentamento de problemas e conflitos no âmbito da educação social e do trabalho social, particularmente no contexto da assistência à infância e adolescência, no que se refere ao enfrentamento de conflitos de socialização e à disparidade entre aspiração e condições disponíveis de reprodução social e cultural dos indivíduos. (Moura, 2011, p. 96)

Observa-se, assim, uma convergência de concepções entre o que se entendia por juventude – etapa da vida para inserção social via mundo adulto – e o objetivo inicial da

pedagogia social, dentre eles o enfrentamento de conflitos de socialização de crianças e jovens. Na Alemanha do final do século XIX, “era frequente referir-se a esta ciência com a expressão *Jugendhilfe* (ajuda à juventude)” segundo Caro (2009, p. 153).

Com efeito, a educação social enquanto objeto da pedagogia social implica o desenvolvimento da dimensão social da personalidade de sujeitos em situação de conflito social que ocorre, de modo especial, em contextos educativos não escolares (Trilla, 2003). No entanto, cabe ressaltar que em seu percurso histórico cresceram-se novos significados, âmbitos e concepções:

A Educação Social há muito tempo deixou de ser exclusiva da marginalização, do conflito social e do risco social para nos amparar nos diversos ambientes educacionais, como um apoio às possibilidades de relações que podemos desenvolver e propiciar aos educandos. (Caro, 2009, p. 156)

A considerar a dinâmica em que os jovens da era digital aprendem e ensinam, simultaneamente, tanto aos pares como aos sujeitos adultos, os conteúdos e habilidades para a utilização de tecnologias e a comunicação virtual, exige-se que a educação social também acompanhe o novo momento histórico. Isso significa não apenas se ocupar dos conflitos de socialização dos jovens, mas igualmente com eles construir conhecimentos e ações. Significa amplificar as vozes e propostas dos diversos grupos e culturas juvenis, contribuindo com a sua formação para a vida em sociedade, para a sustentabilidade e para o mundo do trabalho e o empreendedorismo, cada vez mais flexível e colaborativo.

Uma educação social *para e com* uma juventude afrodescendente conectada implica a assunção das diversas identidades culturais, a aceitação do novo e o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, rejeita-se quaisquer formas de discriminação, escuta-se e dialoga-se com as críticas e proposições das novas gerações que já trazem consigo um acúmulo de saberes e práticas digitais. Sobretudo, busca-se a construção de uma autonomia que não significa prescindir do papel socializador do mundo adulto, mas que desenvolva o exercício da escolha, da decisão, da liberdade com responsabilidade na perspectiva freireana, por onde se recorta as seguintes reflexões:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (p. 67). [...] É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social (p. 92). [...] A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. [...] É decidindo que se aprende a decidir. [...] Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. [...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire, 1996, p. 119)

É justamente na construção de possibilidades de relações dialógicas, inovadoras e promotoras da autonomia, que a educação social contemporânea deve se apoiar.

Para compreender as intencionalidades que perscrutam o ambiente dos coletivos educativos de base popular e social, há que se envolver-se em seus espaços de ensino e aprendizagem, em seus espaços de convivência colaborativa, ao qual se imbricam os estranhamentos que confluem aos mesmos educadores quando se imiscuem ao papel de pesquisador, nesse território cultural (Santos, 1994) multifacetado. Desse perfil se exige a esses investigadores a acuidade interpretativa dos preconceitos e limitações que os circundam, por vezes restritivas ao seu trabalho, impostas pelo sistema formal e as metodologias escolares compostas por componentes da cultura tradicional.

A conjuntura atual incorre em reler as argumentações teóricas, numa convergência à amplitude vivencial que a juventude se depara no seu cotidiano e à oferta das novas mídias e tecnologias disponibilizadas no ambiente familiar, educacional e do trabalho. Nessa perspectiva, Silva (2017) comenta que a dinâmica dessas novas tecnologias e mídias interativas, tanto como instrumento pedagógico como mecanismo de difusão cultural, se sobrepõe à dinâmica de atuação dos educadores e dos educandos, a citar as observações sobre as práticas destas no ambiente das relações educativas no espaço cultural do Museu da Língua Portuguesa.

Apontamentos sobre a metodologia

Para estabelecer critérios em suporte à metodologia abordada na pesquisa se recorre a Lévy (1999, p. 24) quando afirma que, “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda gama de jogos dos homens em sociedade”, e desta premissa se extraem as seguintes questões: qual é o projeto social das organizações que atuam no campo da pedagogia social e da juventude afroempreendedora? Há utopia no desenho desses projetos? É possível perceber os interesses políticos imersos aos projetos culturais dessas instituições? Mesmo ao considerar as ambivalências e as contradições que reverberem ao pragmatismo investigativo, se faz premente recorrer a outros argumentos, ao sustentar que “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas” (Lévy, 1999, p. 25), e estas prerrogativas se estendem ao desenho investigativo.

No entanto, cabe ressaltar que à língua, no hibridismo brasileiro, configura matriz do acervo comunicativo, e sua imaterialidade patrimonial desencadeia novas complexidades, dado o contexto da multiculturalidade presente na identidade brasileira.

A natureza dessa investigação propõe a modalidade qualitativa por amostra não-probabilística (Babbie, 2003, p. 152) aliada a metodologia etnográfica em parâmetros da observação interacionista e participante (Silva, Sacramento, & Portela, 2011). Outro aspecto na dinâmica da pesquisa decorre da reflexão sobre o entrelaçamento entre as práticas educativas e as inovações decorrentes das novas tecnologias e mídias digitais, pois encontra nestas uma reflexão instigante a partir do registro de diálogo entre os educadores Paulo Freire e Seymour Papert (Campos, 2013), conhecido como proponente do uso de novas tecnologias como instrumental pedagógico. O foco desse encontro se situa na abordagem sobre os dilemas prementes entre a escolarização e a produção do conhecimento, em função dos impactos das novas tecnologias e da informática. A considerar o ano desse diálogo, 1995, se converge para a atualidade de suas considerações no que concerne sobre a importância dos educadores no trato da cultura digital, cuja convergência de ideias está descrita por Campos (2013, p. 101) nos seguintes termos: “entendemos que os dois autores utilizam esse tipo de modalização para demonstrar solidariedade em relação às proposições apresentadas por um e por outro”.

O levantamento bibliográfico inicial, em processo, incorre em que se aprofunde as proposições abordadas, nas fronteiras entre as interações nos conceitos de cultura digital e novas tecnologias, afroempreendedorismo, juventude e pedagogia social, cujas complexidades e problemáticas perscrutam em resultantes ainda insuficientes, a exigir dos investigadores novas sistematizações aprofundadas que as inter-relacionem.

As práticas inovadoras descritas apresentam poucas publicações que analisem a confluência entre os conceitos e práticas citadas, a exigir capacidade investigativa, no intuito de subsidiar novas em pesquisas que enfrentem os desafios abordados.

Alguns percursos do afroempreendedorismo brasileiro e a juventude conectada

Uma das definições clássicas de empreendedor se configura em referência à Schumpeter (1961) ao caracterizá-lo por um indivíduo que promove uma iniciativa representada pela “destruição criativa”, por um processo de trabalho recorrente de tentativa-e-erro, de busca por soluções que atenda aos problemas por ele observados. O termo *entrepreneur* (Fillion, 1999), empreendedorismo, emprega sua origem à necessidade de nomear àquele sujeito que inicia um projeto ou processo novo, e neste desenvolvimento assume riscos.

Para que qualquer pessoa se torne um empresário ou empreendedor, segundo Monteiro (2018), são necessárias algumas características básicas, entre as quais: ousadia, gostar de desafios, ter capacidade de assumir riscos calculados, ser disciplinado, ter iniciativa e conhecimento técnico sobre o seu setor de atividades, ter um bom plano de negócios, desenvolver as capacidades de tomar decisões, de liderar equipes, de planejar, de organizar; ser criativo e ter um senso de oportunidade bem desenvolvido, entre outras aptidões e atitudes.

Em sua pesquisa, a partir de empreendedores negros e negras, no Brasil, Monteiro (2018) conclui por uma dinâmica diferenciada em sua forma de associativismo e, nestes modelos organizacionais, os empresários e empreendedores afrodescendentes devem compor uma postura colaborativa, conforme Monteiro (2018, p. 35) “ensinando e aprendendo com seus pares, interagindo, transferindo e trocando conhecimentos e experiências, sendo os consultores e ao mesmo tempo recebendo consultorias, formando uma corrente de solidariedade e cooperação apoiados por sua própria organização profissional na qual são protagonistas” e compondo características de agregação por identidade, em valorizar proposições por processos formativos coletivos, enfim, esses sujeitos consolidam indicadores em que, neste mesmo autor, “a organização da educação empresarial negra é um componente essencial para dar fim às ações isoladas como um sinal de maturidade e modernidade do empresariado negro, cabendo ao afro-brasileiro ser o sujeito e o dono do próprio destino” (Monteiro, 2018, p. 35).

Em resgate de memória histórica, das notícias coletadas a partir de órgãos de imprensa, no Brasil, são citadas por Juremir Silva (2017) para avaliar a herança histórica que o sistema escravista impactou na cultura brasileira, em uma delas cita que em 1870, “deputados do sudeste, inconformados com o rumo das coisas, opunham-se à abolição alegando que produziria uma massa de vagabundos e propunham que fossem, ao menos, transformados em servos, obrigados a trabalhar para seus ex-donos” (Silva, 2017, p. 253). Esse mesmo autor, ao comparar a relação entre o trabalho e a produção de riqueza, à época, lista-o como indigno, isto é, trabalho pesado era um status social para pobres e escravos, improvável à nobreza ou àqueles que possuíam expectativa de reconhecimento social. Cabe citar outra de suas abordagens ao comentar que:

a abolição era um horizonte que estranhamente se aproximava à medida que os brasileiros avançavam em sua direção. Um horizonte que não poderia ser evitado. Um horizonte que impunha a adoção de medidas para evitar o choque. Parte dos produtores rurais, porém, apesar de todos os avisos e dívidas adquiridas, não conseguia imaginar outro sistema de organização do trabalho. A herança escravista pesava sobre certas mentalidades como um bloqueio. Acreditava-se que certas atividades serão tão pesadas e insuportáveis que só negros escravos seriam capazes de executá-las. Não havia, na verdade, da parte dos proprietários brancos, amor ao trabalho nem disposição de mudança. (Silva, 2017, p. 253)

Noutra variável, se acrescenta a proposição de José Vicente, reitor da Faculdade Zumbi dos Palmares, ao incorporar novos significados à reflexão sobre as dinâmicas da juventude negra na atual conjuntura, para o campo do empreender, como a um novo paradigma, referenda Vicente (2018, p. 65) ao afirmar que “empreender é a nova abolição para o afrodescendente”. Em projetos dessa faculdade se insere aos conteúdos curriculares elementos que abordem aspectos da educação social, das africanidades e do empreendedorismo, com temáticas que referendam também eixos como os direitos humanos, a cidadania e diversidade, à conectá-los ao ambiente corporativo empresarial, à criação de incubadoras, ao conhecimento de mecanismos de financiamento e investimento em negócios.

Para incrementar dado significativo a essas variáveis se recorre a pesquisa realizada pela *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM)⁴, realizada no território brasileiro e encomendada pelo SEBRAE, finda por diagnosticar que os negros configuram maioria representativa nos pequenos negócios do Brasil, estes indicadores apontam que 51% dos empreendedores se autodeclaram afrodescendentes e atuam em sua maioria nas micro e pequenas empresas. Sendo que 39% desses empreendedores possuem o perfil de faixa etária correlata à juventude, isto é, a idade em até 34 anos.

No quesito das políticas públicas, Nogueira e Mick (2013, p. 88) apresentam como inexplicável a fragilidade com que se tratam os indicadores que descortinam em milhões a atuação do afroempreendedorismo brasileiro, “como fonte de pesquisa as principais interpretações do país”. Segundo a pesquisa GEM (2017), 36% da população brasileira, entre 18 e 64 anos, atua em alguma atividade empreendedora, aproximadamente 50 milhões de pessoas. Destas, 51% se autodeclaram afroempreendedores e desse último subconjunto, em torno de 10 milhões se encontram na faixa da juventude, entre 18 e 34 anos. A atuação profissional e as perspectivas de vidas desses jovens estão, em grande parte, fora dos objetivos descritos nos projetos pedagógicos e conteúdos curriculares nos cursos de formação das organizações sociais e da escolaridade formal em EJA, Educação de Jovens e Adultos. Ao tratar das políticas que atuam com a inserção dos negros na sociedade brasileira, Ribeiro (2013, p. 247) se posiciona ao atribuir que o “empreendedorismo negro como forma de enfrentamento às desigualdades raciais” é uma dinâmica premente.

Em outras observações captadas na perspectiva das leituras de mundo nesses agrupamentos sociais, tanto as artes plásticas como o cinema repercutem de forma

⁴ SEBRAE (2017). *Análise dos Resultados do GEM 2017 por raça/cor*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Brasília: SEBRAE. Recuperado a 07 de Junho de 2019 em [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/3fb288272a45ba2f4f260e449f3802f7/\\$File/7757.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/3fb288272a45ba2f4f260e449f3802f7/$File/7757.pdf)

política e reflexiva suas preocupações prementes e atuais. A exemplo, o filme *Pantera Negra* se enquadra nesse contexto, mesmo como produção de perfil vinculado ao entretenimento, propõe conceitos afrofuturistas⁵ e elenca variáveis que povoam as expectativas de mudança em relação à qualidade de vida, tanto individuais como comunitárias, tanto em relação ao movimento negro como em coletivos organizados a partir das periferias nas cidades.

Noutra variável o educador social, ao desempenhar suas práticas junto ao trabalho educativo e social correlato a esses agrupamentos, enfrenta questionamentos recorrentes, como a necessidade de concatenar a demanda por formação afroempreendedora com as expectativas de projetos de vida, nem sempre explicitados, ao quesito do uso e especificidades das novas tecnologias, tanto na educação formal como na social. A cada abordagem de aproximação aos novos projetos sociais em atividade, frequentemente se vislumbra uma percepção de desconforto ou incerteza ao surgimento de novos produtos, processos ou serviços, a infligir o ato de mobilizarem-se, por vezes, em função dessas inovações e a buscar recursos pedagógicos que lhes proporcione metodologias adaptadas a esses ambientes.

Em conexão com práticas inovadoras, a Rede Mocambos⁶, a Baobáxia e o Cyberquilombo, fomentam metodologias em pedagogia social que imiscuem em suas atividades as dinâmicas advindas das novas tecnologias, das culturas locais, das negociações entre grupos acadêmicos, governamentais e populares, do hibridismo cultural e das demandas dos movimentos sociais aos quais estão vinculados, como comenta Silva (2018, p. 29) em referência à atividade do projeto Kilombagem, cuja nomenclatura valoriza a interação ao neologismo quilombola, fundante para a constituição de sua identidade social. Há que se ressaltar outra relação política e conceitual nessa interlocução, a partir da aproximação do quilombagem à Rede Mocambos e ao *hub* e repositório Baobáxia⁷ e se acrescenta que a

Rede Mocambos nasce de uma articulação nacional de participantes dos movimentos quilombolas no Brasil, em cujo leque de desafios se encontra a dificuldade de comunicabilidade entre as suas centenas de agrupamentos, espalhados em grande parte do território nacional, com muitas de suas comunidades a ressentir de dificuldades em acessos até por via terrestre, dada a precariedade das vias de transporte. (Silva, 2018, p. 33)

E, em complementaridade, se apresenta o projeto Baobáxia,

⁵ Afrofuturismo se constitui por um movimento cultural. Foi cunhado por Mark Dery, no texto *Black to the Future*. Procura em sua proposição o desafio de interagir realismo fantástico, diáspora africana negra, mitologia, cinema e produções artísticas, novas tecnologias e, com esses componentes, proporcione uma nova estética e visão de sociedade.

⁶Recuperado a 25 de julho de 2018 em <http://www.mocambos.net/tambor/pt/home>.

⁷Recuperado a 25 de julho de 2018 em <http://www.mocambos.net/tambor/pt/baobaxia>.

nucleado no espaço da Casa de Cultura Tainã⁸, em Campinas, se organiza um projeto cujo objeto de foco se estrutura a partir de conectar essas organizações locais em uma rede colaborativa através das tecnologias de informação e comunicação. Infere citar que essa rede inclui também a participação de parcerias com as comunidades indígenas, entidades da sociedade civil e organizações caracterizadas como pontos de cultura⁹. (Silva, 2018, p. 33)

As logísticas dessas confluências se configuram também a partir de parceria com os órgãos governamentais, a citar as “conexões e sincronizações via satélite, através de um programa governamental, Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), e a recorrer de tecnologias em fibras via Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e a cabos *Asymmetric Digital Subscriber Line (ADSL)*” (Silva, 2018, p. 34).

Outra prerrogativa constitutiva das premissas que fundamentam a complexidade ambiental dos movimentos negros, em destaque aos brasileiros, está amparada na expressão em Fanon, de “sofrimento psíquico”. Esse tema, estudado por Faustino (2018), cita como uma de suas causas o deslocamento forçado de sua terra nativa e, por seus descendentes, por limitações à sua liberdade e os infligir aos trabalhos forçados, entre outras restrições físicas, emocionais e mentais.

Em acréscimo, de Silva (2018) também se recorta o depoimento do educador e rapper Thiago Elniño,

ao estabelecer uma conexão entre as poéticas e o conteúdo, ao privilegiar uma estética diferenciada e reflexiva. A referenciar a música denominada pedagoginga¹⁰, por onde esse músico descreve os dilemas de estudantes negros, circunstanciando-os nas periferias e a vivência das contradições observadas em proximidade ao sistema escolar vigente, cita “eu não quero mais estudar na sua escola”¹¹, isto é, se reconhece um sentimento de ausência de pertencimento, provavelmente a reverberar em indicadores de evasão e exclusão. (Silva, 2018, p. 36)

Discussão

A educação social e o campo da cultura digital

A escolarização brasileira perfaz um histórico complexo em sua formulação dos conteúdos curriculares definidos em parâmetros nacionais, mas permanece em estado de constantes debates e questionamentos. Quais novas variantes da comunicabilidade, no mundo digital e da juventude empreendedora, devem percorrer a trajetória de formação escolar desses estudantes?

⁸Recuperado a 25 de julho de 2018 em <http://www.taina.org.br/#>.

⁹Ponto de cultura é um espaço cultural organizado e administrado por uma comunidade específica e que requer reconhecimento governamental para obtenção de recursos públicos, no Brasil, através de Lei 12.343/2010. Recuperado a 25 de Julho de 2018 em <http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>

¹⁰Música Pedagoginga, Thiago Elniño, <https://www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs>, consultada em 05 de Julho de 2018.

¹¹ Música Pedagoginga, Thiago Elniño, <https://www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs>, consultada em 05 de Julho de 2018.

A pedagogia social e a EJA devem ultrapassar aos critérios limítrofes dos seus parâmetros curriculares? Como promover a aprendizagem em um território de multiculturalidade? Quais as pressões, sobre os profissionais da educação, em função da dinâmica da empregabilidade e do afroempreendedorismo em relação as concepções de vida e de mundo que circundam o contexto dessas novas juventudes? Estas composições estão circundadas por assertivas lógica do capital e do mercado, pela desigualdade social, por formulações adversas de políticas públicas, por meios tecnológicos e culturas regionais de diferentes matizes, em instituições públicas e privadas?

Nesse arcabouço sócio-pedagógico a criatividade a serviço das técnicas e as técnicas a serviço da criatividade exponenciam aplicações cujas alterações nos comportamentos humanos surgem como um fenômeno social volátil. Lévy (1993, p. 7) cita que a “escrita, leitura, visão, audição, [...], aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada”. Nessa mesma abordagem esse autor acrescenta que o termo tecnodemocracia é um novo terreno em que se postam práticas inovadoras, cujos impactos no cotidiano e nas sociedades estão em pleno processo de transformação. De Lévy (1993, p. 9) se acrescenta também que “não somente a técnica é uma questão política, mas é ainda, como um todo, uma micropolítica em atos”.

Doutra expressão em Lévy (1993, p. 16) se acrescenta que “os produtos da técnica moderna, longe de se adequar apenas ao seu uso instrumental e calculável, são importantes fontes do imaginário, entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos”. Estas proposições encontram consonância às constantes e cada vez mais frequentes sobreposições das inovações tecnológicas. Redes de relações sociais surgem e desaparecem em segundos. O mesmo para movimentos sociais, que utilizam as redes sociais como instrumento de comunicabilidade. Representações anárquicas se estruturam, sem que se possam identificar a origem de uma demanda ou individualizar lideranças.

A esta proposição se infere a hipótese em que a metodologia pedagógica a esses agrupamentos juvenis e afroempreendedores atuantes na cultura digital se deve inserir abordagens e processos comunicativos específicos. E a essa contextualização, em Lévy (1993, p. 23), se coaduna o comentário em que a configuração em que cada palavra representa, na dinâmica das comunicações locais replicadas ou adaptadas ao mundo virtual da internet, ao citar que essa palavra “ativa em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos, etc.”, a ampliar os estímulos a novas conexões.

Será que a composição dessas imagens, sonoridades e práticas de leitura nos espaços culturais, consideram as classes sociais dos participantes, as identidades sociais e étnicas, os diferentes níveis de escolaridade? Sobre os arranjos de poder, discursivos ou simbólicos, Hall (2011) argumenta que a diáspora africana reverbera em significativas heranças culturais. Para este autor, a abordagem dos estudos culturais se depara com um paradoxo decorrente da globalização contemporânea, pois nesta “as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das ‘diferenças’” (Hall, 2011, p. 57). A cultura digital encontra nesse escopo a promoção de encontros interculturais, ao contribuir com novos sentidos coletivos e novas formas de representar e estar no mundo, a referenciar as novas tecnologias enquanto instrumentos culturais (Vivanco & Gorostiaga, 2017). Configuram seus principais usuários às juventudes conectadas do século XXI os “pós-adolescentes” da era digital, ou a geração ac (*aftercomputer*) ou ainda geração @ que inventam novas culturas, práticas e expressões juvenis (Feixa, 2006).

O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, apresenta o contingente de 51,3 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos (IBGE, 2011) e descreve o indicador que aproximadamente metade da população brasileira (49,4%) faz uso da internet, sendo a maior parte composta por jovens: 75,7% entre 15 e 17 anos, 73,8% entre 18 e 19 anos e 70,5% entre 20 e 24 anos (IBGE, 2015).

O fluxo intenso de informações que circula nesse contingente populacional através de computadores, aplicativos e outros instrumentos das novas mídias digitais, exigem a preparação dessa juventude para aprender a filtrar, pesquisar e compartilhar dados (Moran, 2017). Faz-se premente também promover uma formação crítica, autônoma, ética e estético-criativa dos jovens, a considerar as múltiplas inteligências – dentre elas a emocional – e o desenvolvimento das competências digitais para o contexto cada vez mais interligado pelas tecnologias e a comunicação rápida (Behrens, 2000).

Em outro panorama, para Moran (2017) a sociedade ainda está bastante fechada à ideia de uma educação sem fronteiras. E, num mundo tão dinâmico e em constante mudança, com a presença de *smartphones*, dispositivos conectados à rede, inteligência artificial, realidade aumentada, robôs, aplicativos, acaba em confluência em complexidade ao processo educativo e a incorrer em contínua construção e desconstrução de didáticas. Essa proposição, no entanto, pode gerar oportunidades e vivências inovadoras, e estimular a juventude a uma postura ativa na realização de seus projetos, apresentações e debates, individualmente e em grupo.

Aos educadores que circulam e interagem com esses jovens, estudantes e participantes, ao desafio a dispensar seu papel de sujeitos centrais, ao proporcionar modalidades mediadoras nesses processos educativos. Outro aspecto se consolida à exigência da ampliação dos momentos de diálogo pedagógico, isto é, conversar muito entre si, planejar juntos e avaliar continuamente os processos. Os espaços físicos e virtuais devem se manter abertas e compartilhadas entre gestores, educadores, educandos e comunidade. Cabe registrar a inovação dos espaços *maker* (aprender fazendo) para experimentação e programação, a atuar através de projetos baseados em problemas significativos aos participantes, de dinâmicas que envolvam histórias de vida e jogos, a compor também as atividades externas aos limites da escola ou da organização e ao envolvimento com a comunidade. O currículo em ambientes criativos valoriza aspectos da interdisciplinaridade e agrega recursos híbridos (presenciais e *on-line*), adaptados aos perfis e necessidades dos alunos. Nesse campo, o perfil afroempreendedor juvenil ainda é uma incógnita e carece de uma visão educacional que compreenda as suas ênfases no desenvolvimento de competências ampliadas e socioemocionais. O processo avaliativo junto a essa juventude conectada deve prover uma leitura contínua, flexível, com *feedback* recorrente. A compor também nesse processo a avaliação por pares, a autoavaliação e a avaliação da produção

Considerações Finais

A apresentação desses recentes aspectos que estão a influenciar as reelaborações de metodologias em educação social e permeiam projetos pedagógicos e sociais, como os citados, expressam também a importância das releituras conjunturais presentes e a valorização dos territórios coletivos populares e movimentos sociais de base.

Esses esforços, de organizações sociais ou populares, proporcionam alternativas aos modelos hegemônicos vigentes, a concorrer conflituosamente com as tradicionais modalidades de trabalho, na dialética de suas contradições, por onde os processos de cultura digital, por vezes, se distanciam das soluções humanizadoras ou, em outro aspecto, se aprofundam nas buscas por soluções que superem o hiato entre as carências sociais e a acelerada evolução das novas mídias e tecnologias, e por consequência, repercute nas expectativas das juventudes, quanto aos desenhos de seus projetos de vida e de construção de sua independência financeira.

O desafio premente aos educadores que atuam em e sob a demanda de metodologias trabalhadas pela pedagogia social e a EJA se apercebem desafiadas a questionarem suas referências e paradigmas, a constatar que essas premissas, até o

momento elaboradas, não sistematizam subsídios suficientes para as didáticas e vivências que esses agrupamentos carecem. A aludir, metaforicamente, o tsunami de informações ofertadas pelos sítios de busca, as manifestações de massa presentes em inúmeros países, a oferta de novas profissões e a extinção de outras, a capacidade de tornarem-se autores de sua própria comunicabilidade e liderança, como o fenômeno dos youtubers, a substituição de programas de rádio e televisão por alternativas nas mídias digitais. E nisso, no caso da juventude afro-brasileira, com a influência do afroempreendedorismo, do *blackmoney*, do consumo consciente, das *start ups* e *ecommerce*, inferem em complexidade pedagógica desconcertante.

Por fim, as instituições e projetos de educação social e EJA devem integrar-se a essas dinâmicas inovadoras, incluindo as temáticas do afroempreendedorismo e da cultura digital nos respectivos conteúdos curriculares e favorecerem a formação dos jovens para a convivência e o respeito às diferenças, para o trabalho colaborativo, para o senso crítico e participação ativa na vida comunitária, para a visão sociopolítica ampliada e para a vertente do trabalho nas modalidades midiáticas e tecnológicas.

Nessa mesma direção, no reconhecimento dessas demandas enfiadas nesses novos coletivos de atuação, as pesquisas a estarem desenvolvidas com a interação desses mesmos agrupamentos sociais incorrem em processo de constante reavaliação, em ato engenhoso, criativo e dialógico, a exigir remodelagens permanentes dos projetos pedagógicos e seus processos em ensino-aprendizagem, metodologias e práticas.

Referências

- Albuquerque, C., Ferreira, J., & Brites, G. (2016). Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), 1033-1056.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Behrens, M. (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. Moran, M. Masetto, & M. Behrens (Org.), *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (pp. 67-132). Campinas, SP: Papirus.
- Campos, F. R. (2013). *Paulo Freire e Seymour Papert: educação, tecnologias e análise do discurso*. Curitiba: Editora CRV.
- Caro, S. M. (2009). Educação Social: uma questão de relações. In J. C. Souza Neto, R. Silva, & R. Moura (Org.), *Pedagogia Social* (pp. 149-157). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Faustino, D. M. (2018). *Franz Fanon: um revolucionário, particularmente negro*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial.
- Feixa, C. (2006). *De Jóvenes, Bandas y Tribus*. Barcelona: Ariel.
- Ferreira, V. (2010). *Cenas Juvenis, Políticas de Resistência e Artes de Existência*. *Trajectos*, 16, 111-120.
- Fillion, L. J. (1999). Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração*, 34(2), 5-28.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grosso, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel.
- Grosso, L. A. (2017). *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Hall, S. (2011). *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (Organização Liv Sovik). Belo Horizonte. Editora UFMG.
- IBGE (2011). *Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Resultados do Universo*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Texto recuperado de http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf
- IBGE (2015). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013. Coordenação de Trabalho e Rendimento* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: IBGE.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias a inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Monteiro, J. A. (2018). *O Empresário Negro* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Edição do autor.
- Moran, J. (2017). Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In M. Carvalho (Org.), *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino* (pp. 63-87). Porto Alegre: Sinepe/RS; Unisinos.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Moura, G. (2006). Quilombos contemporâneos no Brasil. In R. Chaves, C. Secco, & T. Macedo (Org.), *Brasil África: como se o mar fosse mentira* (pp. 327-362). São Paulo-Brasil; Luanda-Angola: Ed. UNESP; Chá de Caxinde.
- Moura, R. (2011). Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI. In R. Silva, J. Souza Neto, R. Moura, E. Machado, & S. Caro (Org.), *Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social* (pp. 190-206). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Nascimento, E. Q. (2018). Afroempreendedorismo como estratégia de inclusão socioeconômica. *III Seminário de Ciências Sociais – PGCS UFES: Vol. 3* (pp. 1-19). Vitória: UFES. Texto recuperado de <https://www.periodicos.ufes.br/scs/article/download/21718/14416>
- Nogueira, J. C., & Mick, J. (2013). Desenvolvimento, empreendedorismo e promoção da Iguaridade Racial. In J. C. Nogueira (Org.), *Desenvolvimento e Empreendedorismo Afro-brasileiro* (pp. 85-102). Florianópolis: Atilênde.
- Otto, H. (2009). Origens da Pedagogia Social. In J. C. Souza Neto, R. Silva, & R. Moura (Org.), *Pedagogia Social* (pp. 29-42). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas Juvenis: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Reis, D. M. (2016). *Políticas públicas e juventudes: a participação juvenil para o acesso ao fundo público no Brasil*. (Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos). Texto recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8087/TeseDMR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ribeiro, M. (2013). Empreendedorismo negro como forma de enfrentamento às desigualdades sociais. In J. C. Nogueira (Org.), *Desenvolvimento e Empreendedorismo Afro-brasileiro* (pp. 247-264). Florianópolis: Atilênde.
- Santos, M. (1994). *Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec.

- Schumpeter, J. A. (1961). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- SEBRAE (2017). *Análise dos Resultados do GEM por raça/cor*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Brasília: SEBRAE. Texto recuperado de [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/3fb288272a45ba2f4f260e449f3802f7/\\$File/7757.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/3fb288272a45ba2f4f260e449f3802f7/$File/7757.pdf)
- Sennett, R. (2007). *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Silva, J. M. (2017). *Raízes do Conservadorismo Brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Silva, O. M. (2017). *Museu da Língua Portuguesa: uma etnografia da interatividade em seu modelo de difusão cultural*. (Tese de Doutorado em Ciências da Cultura da UTAD). Texto recuperado de <http://hdl.handle.net/10348/7418>
- Silva, O. M. (2018). Kilombagem, uma vivência tecnológica de base social e comunitária. *Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 5(1), 27-39.
- Silva, P. G., Sacramento, O., & Portela, J. (2011). Olhar Aproximado, Práxis Reflexiva. In P. G. Silva, O. Sacramento, & J. Portela (Org.), *Etnografia e Intervenção Social: Por uma práxis Reflexiva* (pp. 49-60). Lisboa: Edições Colibri.
- Trilla, J. (2003). O “ar de família” da pedagogia social. In M. Romans, A. Petrus, & J. Trilla (Org.), *Profissão: educador social* (pp.15-29). Porto Alegre: Artmed.
- Vicente, J. (2018). *Discursos Afirmativos*. São Paulo: Editora Unipalmarens.
- Vivanco, G., & Gorostiaga, J. (2017). Cultura Digital y Diversidad: perspectivas de discursos de políticas TIC-Educación. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1016-1043.

26.

Descompasso da Política Nacional Brasileira de Expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação (2004-2009)

Diane Andreia de Souza Fiala¹

Luis Enrique Aguilar²

Resumo

Este artigo trata da temática da expansão do acesso ao ensino superior no Brasil que também aconteceu via cursos superiores de tecnologia, contemplada no discurso governamental como a modalidade educativa escolhida para promover a inclusão e mobilidade social. O objetivo é mostrar o descompasso da política nacional brasileira de expansão da educação profissional tecnológica de graduação (EPTG) no período 2004-2009 já que os demais atores estudados (poder Legislativo, organismos internacionais de crédito, atores e representantes da própria instituição) tinham outros interesses ou necessidades. A metodologia inclui revisão de literatura e pesquisa documental com a intenção de analisar dois ciclos da política: formação da agenda e formulação da política por serem as etapas que evidenciam o início do descompasso.

Palavras-chave: Educação Profissional Tecnológica de Graduação; Descompasso; Transmodernidade; Análise de Ciclos da Política; Expansão do Ensino Superior.

Mismatch of the Brazilian National Policy of Expanding Technological Professional Undergraduate Education (2004-2009)

Abstract

This article deals with the theme of the expansion of access to higher education in Brazil that also happened through higher technology courses, considered in government discourse as the educational modality chosen to promote social inclusion and mobility. The objective is to show the mismatch of the Brazilian national policy of expansion of undergraduate technological professional education (EPTG) in the period 2004-2009 since the other actors studied (Legislative, international credit agencies, actors and representatives of the institution itself) had other interests or needs. The methodology includes literature review and documentary research with the intention of analyzing two policy cycles: agenda formation and policy formulation, as these are the stages that show the beginning of the mismatch.

Keywords: Undergraduate Technological Professional Education; Out of Step; Transmodernity; Policy Cycle Analysis; Expansion of Higher Education.

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Professora na FATEC ITU. E-mail: diane.fiala@fatec.sp.gov.br

² Doutor em Educação, professor titular e livre docente da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: luis.aguilar@merconet.com.br

Introdução

Este capítulo trata da temática da expansão do acesso ao ensino superior no Brasil que também aconteceu via cursos superiores de tecnologia, contemplada no discurso governamental como a modalidade educativa escolhida para promover a igualdade, inclusão e mobilidade social (IFMG-Sudeste, 2009).

É importante explicar o uso da denominação Educação Profissional Tecnológica de Graduação (EPTG). De acordo com o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, (que regulamentou o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (com o qual revogou-se o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997), o artigo 1º, item III, traz a seguinte redação: a “educação profissional [...] será desenvolvida por meio de programas e cursos [...] [e da] *educação profissional tecnológica de graduação* [...] [grifo nosso]” que “caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria” (Decreto n.º 5.154, 2004).

A intenção é ter critério ao citá-la, pois há uma diversidade de termos no Brasil para referenciar esta modalidade educativa. Por este motivo, optou-se por utilizar a denominação que consta na legislação nacional brasileira: Educação Profissional Tecnológica de Graduação (EPTG), oferecida por meio de cursos superiores de tecnologia, uma das três modalidades de graduação oferecidas no Brasil (Decreto n.º 5.154, 2004).

O objetivo é mostrar o descompasso da política nacional brasileira de expansão da educação profissional tecnológica de graduação (EPTG) no período 2004-2009 já que os demais atores estudados (poder Legislativo, organismos internacionais de crédito, atores e representantes da própria instituição) tinham outros interesses ou necessidades.

Enquanto representantes do Poder Legislativo viam essa modalidade educativa como uma forma de inserir os marginalizados ao mundo do trabalho, representantes do Poder Executivo a contemplavam como possibilidade de promover igualdade, inclusão e mobilidade social e de contribuir com a expansão do ensino superior, a sociedade civil abrangia diversos interesses: os atores institucionais buscavam satisfazer suas necessidades pontuais, os empresários buscavam formação de quadro técnico e não apoiavam a criação de universidades tecnológicas, os atores sociais que atuavam na base da EPTG buscavam um novo modelo de educação emancipatória que se aproximava à proposta de transmodernidade e os organismos internacionais de crédito acreditavam que era por intermédio da educação tecnológica que o país conseguiria alcançar níveis consideráveis de desenvolvimento econômico e social.

No limite deste trabalho fundamentar-se-á teoricamente o descompasso entre os ‘olhares’ dos atores sociais que atuavam na base da EPTG e que participaram do primeiro

Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT) (edição de 2009) e do Banco Mundial que, em 2003, publicou o documento *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria*.

O dicionário *Michaelis Online* traz para a palavra descompasso o seguinte significado [...] “ato ou efeito de descompassar, falta de compasso, medida, ordem; desordem, desproporção, irregularidade; falta de conveniência, desconformidade, inadequação, incongruência; falta de cadência, compasso, ritmo; diferença de opinião; desacordo, desarmonia, divergência” (Descompasso, s.d.).

O descompasso identificado criou desacordo entre os diferentes públicos estudados (Poderes Executivo e Legislativo, atores da sociedade civil e organismos internacionais de crédito), o que não impossibilitou que a intenção institucional e empresarial se transformasse em projeto de lei governamental e fosse aprovada e promulgada como a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências.

Por outro lado, como sinaliza Dussel (2016a) estamos em processo de transformação constante na América Latina, por isso é momento propício para analisar as políticas construídas naquele período, propondo às mesmas melhorias que poderão ser levadas em consideração pelos futuros partidos e representantes dos poderes Legislativo e Executivo. Para Dussel (2016b) é a transmodernidade que ajuda a entender essa mudança.

[...] uma novidade radical que significa o surgimento da exterioridade, da alteridade, do distinto, de culturas universais em desenvolvimento que assumem os desafios da modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. (Dussel, 2016b, p. 63)

O importante ao analisar a política pública e estudar seus ciclos iniciais o pesquisador se depara com a arena política do momento e começa a recriar um quebra-cabeça que permite compreender o que gerou tal descompasso e a contribuição de cada um dos públicos estudados, pois na etapa de formação de agenda nem todos os problemas públicos fazem parte da agenda governamental (Villanueva, 1993), então só o fato da EPTG constar na agenda de governo já lhe traz importância para o momento estudado e a formulação da política envolve a luta por interesses que por vezes muda o curso de ação, o rumo da política (Muller, 2002).

A metodologia inclui revisão de literatura e pesquisa documental com a intenção de analisar dois ciclos da política: formação da agenda e formulação da política por serem as etapas que evidenciam o início do descompasso.

1. A transmodernidade, a interculturalidade e a EPTG

Transmodernidade é um conceito filosófico que foi usado pela filósofa e feminista espanhola Rosa María Rodríguez Magda em 1989 no ensaio intitulado *La sonrisa de Saturno: hacia una teoría transmoderna* (Magda, 1989). Para Magda (1989, para. 3) a transmodernidade é:

[...] la pervivencia de las líneas del proyecto moderno en la sociedad posmoderna, su tránsito y reiteración "rebajados", su copia distanciada, fragmentada, hiperreal; la síntesis necesaria para que, aceptando un relativo cambio de paradigma, no ahogemos en la banalidad todo el esfuerzo hacia una emancipación progresiva. Se trata de utilizar las características de la sociedad y del saber postmoderno para continuar la modernidad por otros medios. Porque la modernidad penetra y reverbera nuestro presente. La modernidad es el proyecto, la postmodernidad su fragmentación, la transmodernidad su retorno simulado en lo plural.

Já para Dussel (2016b) o conceito estrito de transmoderno indica o surgimento de culturas universais em processo de desenvolvimento, que assumem os desafios da modernidade e mesmo da pós-modernidade respondendo desde outro lugar: o das suas experiências culturais distintas do euro-norteamérica com capacidade de responder com soluções absolutamente impossíveis para determinada cultura moderna; é a novidade radical que significa irrupção, desde o NADA, desde a exterioridade alterativa do sempre DISTINTO.

A futura cultura transmoderna assume os momentos positivos da modernidade e será uma pluriversidade como fruto autêntico do diálogo intercultural levando em conta assimetrias existentes (Dussel, 2016a).

O conceito de transmodernidade está presente no processo de fundamentação dos anseios, interesses e organização do grupo de atores sociais que atuam na base da EPTG no período estudado (docentes, discentes, administrativos e gestores) que se engajam no Fórum Mundial de Educação (FME) e no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), cujos eventos derivam-se do Fórum Social Mundial (FSM).

Segundo Gentili (2009), Gadotti se propõe a registrar o histórico do FME no livro Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível, e busca apresentar a proposta de “luta por uma educação pública de qualidade para todos, por um projeto educacional emancipatório e libertador (pp. 10-11)”. Ainda para Gentili (2009) o FME era a conformação da nova esquerda, que deveria ser plural, engajada com as causas sociais, democrática (e convencida de que a democracia é um valor, uma prática

que se constitui de baixo para cima), contrária ao sectarismo, desconfiada das certezas simplórias de governantes esclarecidos e arrogantes. Este era o princípio do FME: a auto-organização, a valorização dos coletivos, “um espaço democrático para a formulação e o diálogo de alternativas” (Gentili, 2009, p. 14).

Gadotti (2009) assume que o FME é um movimento novo, um espaço horizontal de aprendizagem, espaço aberto e auto-organizado de inclusão, espaço plural, não confessional, não governamental, não partidário, não violento e autogestionado: é um espaço aberto em rede.

Os fóruns passam a ser o exemplo de uma nova lógica de inclusão, são movimentos globais orientados por uma nova lógica de fazer política; manifestam-se a pluralidade de vozes e de olhares, a quantidade de manifestações mostra a diversidade e não a fragmentação. Era o momento de buscar alternativas ao neoliberalismo, de lutar pela ‘justipaz’ (a paz como fruto da justiça) (Gadotti, 2009).

A primeira edição do FME aconteceu em 2001 em Porto Alegre e as Cartas e Declarações dos FMEs “são de grande relevância social e teórica [...]. Nunca houve na história da educação mundial, um movimento popular tão grande em favor do direito à educação como o organizado pelo FME” (Gadotti, 2009, p. 27).

Muitos dos termos utilizados por Dussel e pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade que defendem o giro decolonial na América Latina (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) estão presentes no livro de Gadotti (2009) entre eles: intercultural, pluralidade, sistemas solidários, ecologia de saberes, movimento zapatista, outro mundo, o bem-viver, entre outros.

De acordo com Dussel (2016a) a transmodernidade está em construção e por isso pode-se presenciar passos a frente indicando a participação popular e retrocessos no momento seguinte, o que é comum em um processo de mudança de paradigmas: do neoliberal, para o comunal.

Foi durante a sexta edição do FME, Belém, 2009, que se decidiu pela criação dos fóruns temáticos e ficou decidido que o FMEPT aconteceria em Brasília, de 24 a 26 de novembro, com o tema: Educação, Desenvolvimento e Inclusão. No limite desta pesquisa analisa-se apenas a contribuição desta edição do FMEPT para o processo de consolidação da política pública que havia sido aprovada em 2008.

A Carta do 1º FMEPT (FMETP, 2009) sinaliza que 15 (quinze) mil pessoas (estudantes, professores, pesquisadores, representantes governamentais, de sindicatos, organizações, associações, da sociedade civil organizada: trabalhadores e trabalhadoras) participaram do evento vindas de 16 (dezesesseis) países e proclamou em sua agenda:

1. *Ampliar* o compromisso do Estado em assumir, cada vez mais, responsabilidade perante a cidadania, especialmente, no que tange à educação pública. 2. *Alargar* o alcance da educação, em especial da educação profissional e tecnológica, para abraçar os (as) excluídos (as); 3. *Tecer uma rede mundial de culturas e alternativas de educação*, em que a cooperação em favor do ser humano e da vida substitua a concorrência; 4. *Reconhecer* que, como a sociedade do conhecimento é complexa, é necessário que a educação para o trabalho se *fortaleça* enquanto educação para a vida e por toda a vida; 5. Lutar pela valorização da diversidade de mundos, *assegurando* lugar às capacidades locais, às diversas instâncias de aprendizagem para além da escola, reconhecendo e validando esses *saberes*; 6. Promover *ações* educacionais que reconheça a ciência e a tecnologia como um dos instrumentos fundamentais para *mudar* o mundo, assegurando ações afirmativas em favor de todos os grupos até então discriminados; 7. Propor e apoiar iniciativas *comprometidas* com o resgate da dignidade da pessoa, independente da condição do continente, país, cor, gênero, opção religiosa e política, orientação sexual, dentre outros (as); 8. Validar e reconhecer os saberes *tácitos* construídos no trabalho e nas relações da vida. (FMEPT, 2009, p. 1, grifo nosso)

A fala de Leonardo Boff e o pedido de cuidado da Mãe Terra, para um outro mundo que era não apenas possível, mas necessário, para ir além do horizonte da utopia; buscava-se uma educação “arquitetada na participação política de todos(as) e voltada para a cidadania plena” (FMEPT, 2009, p. 1).

Os participantes brasileiros reconheciam o quanto havia sido feito pela EPTG, mas mesmo assim registram na carta a necessidade de se ampliar essa participação popular, reconhecer o que ainda podia ser melhorado, fortalecer o vínculo com a base, valorizar os saberes, auxiliar na construção do outro mundo possível.

2. As teorias da modernização e a EPTG

As teorias da modernização surgiram no pós Segunda Guerra Mundial, e entendiam que a modernização levaria, inevitavelmente, à institucionalização da democracia e destacavam que com isso aconteceria o crescimento econômico, a urbanização, qualidade da saúde e que todos esses fatos somados a uma visão de confiança no futuro culminaria num processo virtuoso de construção democrática, pois essas sociedades demandariam cidadãos autônomos e organizados, ou seja, a modernização aparece como requisito necessário para se chegar um governo democrático. Tem-se, apesar da diversidade de perfis acadêmicos, uma visão evolucionista da sociedade, contrapondo-se o tradicional com o moderno: a modernização era a variável independente e a democracia a variável dependente (Santos & Baquero, 2007).

A teoria da modernização ainda assume que o mundo está dicotomizado em setores – modernos e tradicionais – nos processos de diferenciação de instituições sociais e de crescimento econômico (Parsons, 1951, e Rostow, 1985, citados em Law, 2012) e em partes centrais e periféricas que se envolvem em trocas econômicas desiguais (Frank,

1971, como citado em Law, 2012). Desta forma os países industrializados do Ocidente representam as partes modernas e centrais do mundo e os países do denominado terceiro mundo representam as partes tradicionais e periféricas, numa noção dualista do mundo (Law, 2012). Ou seja, se prediz de diferentes maneiras um quadro unilinear para o desenvolvimento econômico em países do terceiro mundo, reduzindo o papel do Estado, não se preocupando tampouco com suas culturas (Martinussen, 1997, e Worsley, 1985, citados em Law, 2012).

O foco das teorias está na construção de classificações e tipologias – para orientação de políticas educativas pensando tanto nos Estados quanto nos organismos internacionais – que são marcadas por um discurso economicista, com critérios de eficiência, modelos de custo-benefício e abordagens baseadas na teoria do capital humano, do funcionalismo estrutural e teoria dos sistemas (Lemos, 2010).

De acordo com os teóricos da modernização (Parsons, Wiener, Levy, Lerner, Rostow, Mc Clelland e Black³) a democracia é o resultado direto do desenvolvimento econômico; e aqueles países que investem na qualidade de suas lideranças políticas para que façam escolhas racionais tornam a democracia possível de ser concretizada. A ênfase é voltada aos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos sociais e políticos (Santos & Baquero, 2007).

Os teóricos da modernização foram também responsáveis pelo processo de reformas e da formulação de políticas a partir dos fatos concretos gerados pela pesquisa científica (Mattheou, 2012; Nóvoa, 1995) e programas de assistência técnica a países do terceiro mundo; também receberam apoio de tecnocratas e de diversos peritos acadêmicos (Faure, 1972, e Adams & Bjork, 1971, citados em Mattheou, 2012). Muitos dos pensadores e teóricos da modernização participam ainda de forma permanente ou como consultores especializados nesses organismos internacionais (Nóvoa, 1995).

A escolarização e a educação são vistas como o mecanismo pelo qual esse processo acontecerá. Para Madeira (2008) a perspectiva da modernização nos ambientes educacionais não deixa de ser tradicional. Já Rust, Johnstone e Allaf (2012) afirmam que os primeiros reformistas entendiam que a reforma educacional era uma maneira de estender a influência da modernização a outras culturas. E sobre o planejamento educacional Coombs (1972, p. 60) esclarece que:

Seja o que for o planejamento educacional, não é certamente um remédio milagroso para curar sistemas educacionais precários, tampouco é urna poção diabólica que alimente apenas o mal. É, em seu sentido genérico mais amplo, a aplicação de análise sistemática e racional ao processo

³Entre os principais autores destacam-se ainda: Hopper, Psacharopoulos, Neave, Coombs, Heyneman e Husén.

de desenvolvimento educacional com o objetivo de tornar a educação mais efetiva e eficiente no atendimento às necessidades e metas dos estudantes e da sociedade.

Nóvoa (1995) pontua que, para muitos autores da modernização, o essencial é possuir um problema e tratá-lo de forma rigorosa do ponto de vista técnico e metodológico, produzindo relatórios que sejam úteis aos decisores. O nível de conceitualização é relativamente baixo já que a teoria ocupa um papel instrumental e acreditam na possibilidade de transferência de metodologias de um contexto a outro mesmo havendo diferenças culturais e os problemas sendo diferentes, ou seja, há a equalização de problemas, tornando-os iguais apesar dos diferentes contextos em que acontecem, utilizando-se de abordagens sistemáticas.

Os sistemas educacionais nacionais são a principal unidade de intervenção, com o intuito de, às vezes, produzir as descrições ou a coleta de dados que permita avaliar as políticas nacionais de educação de cada país envolvido na pesquisa, buscando sempre os aspectos em comum e os dados que se diferenciam dentro de cada realidade; em outros contextos o que se busca é fazer comparações verticais de um tema específico, como por exemplo, financiamento, desempenho acadêmico, etc. Mas o principal objetivo é influenciar as políticas que se concretizam em cada Estado.

O informe do Banco Mundial (BM) direcionado à EPTG supracitado foi preparado pelo grupo liderado por Jamil Salmi com a colaboração de membros do grupo temático denominado 'educación terciaria' (ET). No resumo executivo apresenta-se que desde 1994 o BM acompanha o desenvolvimento da ET na modalidade de educação superior.

As principais mensagens que o documento apresenta são: progresso social e econômico serão alcançados com a aplicação do conhecimento, por este motivo a EPTG é necessária: para criar, divulgar e aplicar o conhecimento de maneira eficaz, para construir capacidade tanto técnica quanto profissional (Banco Mundial, 2003).

O Banco Mundial colocava-se a disposição para ajudar os países que eram seus clientes a se beneficiar da experiência internacional e mobilizar recursos financeiros necessários para melhorar a eficácia e a capacidade de resposta dos sistemas de EPTG vigentes.

Portanto, ao apoiar as reformas de EPTG que seriam realizadas o organismo internacional de crédito em questão solicitava que os Estados-Nação priorizassem: o incremento da diversificação institucional (aumento do número de instituições não universitárias e privadas) para se ampliar a cobertura sobre uma base financeira viável, contemplando múltiplos pontos de acesso e grande variedade de itinerários formativos;

fomento a bolsas de estudos e créditos educativos; investimento em tecnologia e melhora da qualidade da educação ofertada entre outros (Banco Mundial, 2003).

Desta forma o Banco Mundial aspirava aplicar a sua base de conhecimento e recursos financeiros com a intenção de intensificar os esforços no setor da EPTG para promover desenvolvimento sustentável de longo prazo.

Em 2011 representantes vieram ao Brasil conversar com o, então, Ministro da Educação Fernando Haddad e reconheceram os avanços realizados, mas apontaram os desafios que ainda precisavam ser superados para garantir o progresso do país, pois “Tão importante quanto trazer ao Brasil experiências internacionais é levar as experiências do Brasil a outros países”, afirmava o diretor Makhtar Diop do Banco Mundial para o Brasil (Ministério da Educação, 2011). Naquela oportunidade o Banco Mundial havia terminado de elaborar a síntese do estudo *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*.

3. A aprovação da política de Estado para a EPTG brasileira

Na década de 1970, com a aceleração do crescimento econômico, aconteceu a expansão da oferta de ensino técnico e profissional no Brasil. Então, em 1978, as Escolas Técnicas Federais dos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos (Lei nº 6.545, 1978).

Em 1994, os CEFETs viraram a unidade padrão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, absorveram as atividades das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais, cujo objetivo era preparar o país para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990 (Lei nº 8.948, 1994).

A possibilidade de se transformar em uma universidade especializada é possível tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Resolução do Conselho Nacional de Educação RES CNE 2/9 e o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior e as versões do projeto de reforma da educação.

Durante o período 2004-2005 os CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná receberam incentivo político por parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2005 realizou-se o Seminário Nacional intitulado CEFET e Universidade Tecnológica, que contou com recursos da UNESCO, este seminário contou com edições regionais culminando com o evento nacional que aconteceu em Brasília, de 24 a 25 de outubro de 2005. Um dos objetivos do evento era prover apoio técnico para a definição de políticas públicas sobre a identidade e modelos de Universidade Tecnológica.

A partir de 2005 houve um debate sobre as universidades, sobre o que era a universidade, as críticas tecidas mencionavam que as universidades tinham “muros altos” sem interação com a sociedade e sem atender sua demanda (D’ávila, 2015).

Em 2006, algumas instituições, sem condições técnicas de se transformarem em universidades, pressionaram o governo, que recuou de sua decisão de nomear os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro como universidades tecnológicas (Nassif, 2011), criando em 2007 o modelo alternativo os IFs que foi instituído por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Também em novembro de 2006 realizou-se em Brasília a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que representou um marco na história da educação profissional e tecnológica no país, por ser a primeira vez em que se promovia um amplo debate sobre essa modalidade educativa com a intenção de se definir uma política nacional, com a realização de conferências estaduais preparatórias, contando com a participação de mais de dez mil pessoas (Ministério de Educação, 2007).

As pressões políticas foram muito fortes, principalmente da classe política e da empresarial, que tem a percepção de que o país precisa de técnicos (D’ávila, 2015).

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O CONCEFET lançou uma manifestação sobre a proposta dos então, denominados IFETs, e apresentou uma minuta de anteprojeto de lei que, conforme o parecer deste conselho fundamentava uma “proposta concreta que objetiva a implantação dos IFETs [...] e estabelece uma legislação orgânica para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica” (Concefet, 2008, p. 12).

A minuta elaborada pelo CONCEFET transformou-se no texto de Projeto de Lei nº 3.775, de 2008 que seguiu quase todas as indicações do referido conselho. A discussão em torno do Projeto de Lei estava agendada para 6 de novembro de 2008, com a rejeição das três emendas de plenário apresentadas pelas comissões que analisaram o documento (1ª: para que técnicos administrativos pudessem pleitear a função de Reitor dos IFETs; 2º pedia para que houve 35% de vagas destinadas aos cursos de licenciamento, formação pedagógica e a formação de professores para a educação básica e 3º que o instituto federal catarinense tivesse a sede da reitoria na cidade de Navegantes).

No Diário da Câmara dos Deputados de 6 de novembro de 2008 documentou-se todo o processo de tramitação do projeto de lei supracitado até o direcionamento desta

matéria para o Senado Federal. Há a fala de deputado federal fazendo menção a que a expansão da educação profissional e tecnológica “vai significar mais mão-de-obra qualificada e mais oportunidades em todo o país” ou ainda “nosso voto é favorável ao ensino técnico” (DCD, 2008, p. 49698), a única objeção é por parte do deputado federal Paulo Renato que fazia menção ao projeto como ‘ruim’ apesar do tema ser relevante.

No Senado Federal o documento tramitou como Projeto de Lei da Câmara nº 177, de 2008 tendo como relatora a Senadora Ideli Salvatti, com parecer favorável à matéria, contando com a emenda de autoria da Senadora Lúcia Vânia e tendo como resultado parecer favorável à tramitação do mesmo em forma de lei.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Por este motivo, o sistema foi reorganizado com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que absorveram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs e as Escolas Técnicas remanescentes (Lei nº 11.892, 2008).

Com mais de cem anos de vida, a agora denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 38 (trinta e oito) Institutos, dois CEFETs e uma Universidade Tecnológica Federal que são instituições procuradas por milhões de brasileiros interessados em formação profissional de alta qualidade, voltada à inclusão e mobilidade social, principalmente das pessoas sem acesso à universidade pública ou educação privada e que precisam se qualificar para ter condições de ingresso ao mercado de trabalho (Ministério de Educação, 2018).

Os dois CEFETs que não quiseram se incorporar como IFs foram os dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, porque assim como o do Paraná os três primeiros CEFETs pleiteavam transformar-se em Universidades Tecnológicas e apenas o do estado do Paraná logrou tal objetivo.

Conforme solicitações do CONCEFET o Decreto nº 7.022, de 2 de dezembro de 2009, estabelecia medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e deu outras providências.

Art. 1º Nos exercícios de 2009 e 2010, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, poderão utilizar, em caráter excepcional, as Unidades Orçamentárias, Gestoras, Organizacionais, Pagadoras, de Serviços Gerais e demais classificações de outras unidades de ensino em processo de transformação e integração, para a prática dos atos de gestão necessários ao seu funcionamento (Lei n.º 11.892, 2008).

Também fez a indicação de como funcionaria a partir de 2010, com órgãos centrais prestando orientação e assistência técnica ao Ministério de Educação e reitorias dos IFETs para assegurar a efetiva operacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Desta forma, como menciona-se no artigo 2º os IFETs: [...] serão constituídos com personalidade jurídica própria diversa das personalidades jurídicas dos CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e demais Unidades de Ensino que os antecederam e foram por eles absorvidos mediante integração ou transformação (Decreto nº 7.022, 2009).

A proporção de 50% de formação de técnicos, 30% de formação superior e 20% de formação em licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, era para evitar que os IFs se transformassem em universidades (D'Ávila, 2015, Lei nº 11.892, 2008).

Considerações finais

Acredita-se que o fato de que a EPTG haja sido parte da agenda governamental no período estudado foi de grande valia a esta modalidade educativa. Como Muller (2002) pontua fica evidente a mudança do curso de ação e o 'sonho' da criação das universidades tecnológicas não se concretiza em sua plenitude.

Validou-se que o descompasso foi gerado tanto por parte dos empresários como dos próprios dirigentes dos CEFETs que buscavam uma forma de fazer parte do processo, de pressionar o governo e de garantir o que lhes convinha a partir de suas limitações e interesses pessoais e institucionais.

Os CEFETs eram instituições reconhecidas que passavam a ter que lutar por este reconhecimento agora sob a denominação de Institutos Federais (IFs). Em estados como o caso de São Paulo a expansão dos IFs coincidiu com a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS) via Escolas Técnicas (ETECs) e Faculdades de Tecnologia (FATECs), ou seja, agora há muitas instituições públicas que disputam os alunos para alcançar índices institucionais que permitam à unidade manter seus cursos em funcionamento.

O Banco Mundial encontrou no Brasil, a partir do modelo de expansão da educação técnica e tecnológica implementado, parte de suas diretrizes sendo implementadas porque o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) possibilitaram o processo de

diversificação do oferecimento da educação profissional, o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) também contribuíram com a expansão da educação superior tanto no âmbito público quanto privado.

Os atores sociais que atuavam na base da EPTG nacional tiveram a oportunidade de criar espaços para o debate, tais como a Conferência Nacional, o FME, o FMEPT e outras instâncias de participação, puderam presenciar a aprovação de uma política de Estado para a educação profissional e tecnológica transitar pelo Congresso Nacional e pelo Senado Federal, o que é um marco sem precedentes, mas a luta estava somente começando e esses atores terão que se unir para que essas conquistas (principalmente, o fato de constituição de uma nova institucionalidade, plano de carreiras, cargos e salários, entre outros benefícios) não sejam perdidas com os futuros governos que assumam o Poder Executivo.

Referências

- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Banco Mundial: Washington, D.C.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cefet-MG (2010, março 1). CEFET-MG já atende a todos os requisitos para se transformar em Universidade Tecnológica. *CEFETMG é notícia*, s.p.
- Concefet - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (2008). Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 146-157. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2903>
- Coombs, P. (1972). O que é planejamento educacional? *Cadernos de Pesquisa*, 4, 55-91. Texto recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000766/076671poro.pdf>
- D'ávila, C. (2015). *A implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo* (Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp). Texto recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253976>
- Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9
- Decreto nº 7.022, de 2 de dezembro de 2009 (2009). Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D7022.htm
- Descompasso. (s.d.). In Michaelis Online. Recuperado de <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=descompasso>

- Dussel, E. (Produtor). (2016a). *Ruta Pedagógica: Decolonialidad del poder*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BBelW63uLjM>
- Dussel, E. (2016b). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, 31(1), 51-73. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>
- FMEPT – Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (2009). *Carta do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*. Texto recuperado de <http://www.sinasefe.org.br/antigo/cartaforum.pdf>
- IFMG-Sudeste (2009). *Plano de Desenvolvimento Institucional: vigência 2009-2013*. Texto recuperado de <https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/PDI%20IF%20SUDESTE%20MG%20%20PUBLICADO%20VERS%C3%83O%20ATUALIZADA%20EM%2010092012.pdf>
- Law, W. (2012). O Estado desenvolvimentista, mudança social e educação. In R. Cowen, & A. Kazamias (Org.), *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. I, pp. 309-332). Brasília: UNESCO.
- Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978 (1978). Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm
- Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm
- Lemos, J. (2010). *Sistemas Educativos: comparação do sistema educativo português com sistemas educativos da referência*. (Dissertação de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, não publicada).
- Madeira, A. I. (2008, abril). *Perspectivas actuais da investigação em educação comparada: um olhar luso-brasileiro*. Comunicação apresentada na Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, Porto Alegre-RS, Brasil.
- Magda, R. (1989, janeiro 21). La sonrisa de Saturno: hacia una teoría transmoderna [entrada de Blog]. Rosa María Rodríguez Magda. Texto recuperado de <http://rodriguezmagda.blogspot.com/1989/01/la-sonrisa-de-saturno-hacia-una-teora.html>
- Mattheou, D. (2012). O paradigma científico na educação comparada. In R. Cowen, & A. Kazamias (Org.), *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. I, pp. 81-96). Brasília: UNESCO.
- Ministério de Educação (2011). *Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira*. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V-jNcNCcVl8J:portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Ministério de Educação (2007). *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: Anais e Deliberações*. Brasília: MEC. Texto recuperado de http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf
- Ministério de Educação (2018). *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pnaes/30000-uncategorised/55721-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Nassif, L. (2011, abril 21). A crise do CEFET-MG [entrada de Blog]. Jornal GGN. Texto recuperado de <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-crise-do-cefet-mg>
- Nóvoa, A. (1995). *Modèles d'analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte*. Texto recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/676/1/21197_0755-9593_9-61.pdf
- Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). Reflections on the development of comparative education. In R. Cowen, & A. Kazamias (Org.), *International handbook of comparative education* (pp. 121-141). Berlin: Springer Science & Business Media.
- Santos, E., & Baquero, M. (2007). Democracia e capital social na América Latina: uma análise comparativa. *Rev. Sociol. Polít.*, 28, 221-234.
- Villanueva, L. (1993). Antologías de Política Pública. In L. F. Villanueva (Org.), *Problemas públicos y agenda de gobierno* (Vol. I, pp. 15-83). México: Editorial Miguel Angel Porrúa.

27.

Educação, Corpo e Cultura sem Fronteiras: Conexões Inovadoras América, África e Espanha em Comunidades de Museus e Universidade

Maria Cecília de Paula Silva¹

Resumo

O artigo discorre sobre uma práxis pedagógica desenvolvida como projeto de pesquisa e extensão – Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade Diálogos em imagens: interações educacionais América, África e Europa, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia- UFBA, Brasil. Objetivou refletir, a extensão universitária em comunidades, criar e transformar a educação, num desafio, em termos conceituais e práticos, de desenvolver uma práxis inovadora e criativa, sem fronteiras. O caminhar dialógico e metodológico: revisão bibliográfica, círculos de cultura, registros, análise das ações em comunidade, pontos-chaves desta concepção. Resultados, uma educação potencializada pelo diálogo, respeito e conexão entre conhecimento comunitário e científico; compreensão, apropriação e aplicação dos conceitos criatividade e inovação no ensino superior em busca da formação humana integral, crítica, criativa e possível para transformação social. Houve integração destes conhecimentos em um diálogo entre as subjetividades e as objetivações comunitárias e acadêmicas.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade; Criatividade e Inovação.

Education, body and culture without borders: Innovative connections America, Africa and Spain in university and museum communities

Abstract

The article discusses a pedagogical praxis developed as a research and extension project – Curriculum Activity in Community and Society – Dialogues in images: educational interactions America, Africa and Europe, Faculty of Education, held at the Faculty of Education of the Federal University of Bahia-UFBA, Brazil. It aimed to reflect, through university extension in communities, create and transform education, in a conceptual and practical challenge, to develop an innovative and creative praxis without borders. The dialogical and methodological walk: literature review, culture circles, records, analysis of community actions, key points of this conception. Results, an education enhanced by dialogue, respect and connection between community and scientific knowledge; understanding, appropriation and application of the concepts creativity and innovation in higher education in search of integral, critical, creative and possible human formation for social transformation. This knowledge was integrated into a dialogue between subjectivities and community and academic objectifications.

Keywords: University Extension; Curriculum activity in Community and Society; Creativity and Innovation.

¹ Pós-doutorado em Sociologia e Antropologia, Université de Strasbourg, Fr. Professora Associada da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. E-mail: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

A extensão universitária como dialogia comunicativa: inovar para criar

Era um lugar que ficava para além de todas as viagens.
Por ali só o vento passeava, aguamente. Naquele
solitário chão há muito que o tempo envelhecera...
(Couto, 2008, p. 39)

Atualmente, a extensão universitária, de forma geral, é caracterizada como uma das funções principais da universidade e conhecida pela tríade indissociável ensino, pesquisa e extensão. Condicionada à variadas concepções e práticas que, se consideradas conjuntamente, apresentam um novo imenso de definições, práticas, interpretações que geram contradições e alguns conflitos até hoje. Estes conflitos e contradições que se estabeleceram ao longo da história da Universidade brasileira e que geraram e geram aportes teóricos, políticas públicas, práxis pedagógicas diversas e ainda provocam debates e proposições.

Alguns intelectuais postulam o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, o que pode avançar na compreensão da extensão e de sua efetiva contribuição na formação humana dos estudantes e no compromisso social da Universidade para com a sociedade. Esta postura é a que nos direciona em nossa práxis pedagógica, a partir da proposição de que, na extensão, importa considerar o diálogo e a problematização, por oportunizarem a conscientização.

Concepção esta baseada na definição de extensão defendida por Freire (1985, p. 55), em que a partir do diálogo e da problematização “educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação”. Nesta, a lógica da comunicação, da dialogia se transmuta em uma aprendizagem conjunta, na perspectiva de uma formação humana integral e transformadora. Isso porque se compreende que o saber reflete o mundo e os seres humanos no mundo, em constante transformação. Portanto, para o autor, a dialogia propicia uma práxis transformadora, contrária à ‘domesticação’ e ‘instrumentalização’ dos seres humanos e dificulta uma ‘invasão cultural’ nas comunidades de destino.

Esta proposição é que sustenta nosso caminhar pela extensão universitária na Universidade Federal da Bahia que, de extensa vontade, passou a uma proposição de práxis educativa materializada neste componente curricular – Atividade curricular em comunidade e sociedade-ACCS Diálogos em imagens: interações educacionais². A proposta desenvolvida buscou trabalhar com a dialogia e a problematização de forma a

² Ofertado na FACED (Edital ACCS ProExt UFBA).

oportunizar uma educação que possibilite a compreensão da realidade como totalidade e sua relação intrínseca com comunidades e com a sociedade.

A disciplina ganhava uma nova versão semestralmente. Todas, no entanto, se direcionam à uma educação compreendida pela perspectiva cultural, corporal e criativa de ensino, pesquisa e extensão em comunidades. Neste artigo tratamos de forma ampliada da Atividade Curricular em Comunidade e sociedade desenvolvida no segundo semestre de 2014³, que considerou os museus como as comunidades de destino para nossa interação. Intitulou-se ACCS EDC 458 - Diálogos em Imagens - interações educacionais: conexões África, América, Europa.

Objetivamos, além de registrar uma atividade de Extensão, Ensino e Pesquisa, refletir possibilidades de se trabalhar com corpos e culturas de forma criativa e inovadora, considerando-se os museus como comunidades que guardam saberes e culturas e que, por este motivo, adequados para se propor e desenvolver uma práxis educativa criativa e inovadora. Pensar e trabalhar desta forma pode possibilitar uma educação para formação humana emancipada. Relevante esta reflexão, de como se está educando neste *locus* privilegiado de conhecimento para inovar o ensino, a pesquisa e, por intermédio da extensão, vivenciar uma formação propositiva que, certamente, oportuniza 'régua' e 'compasso' para o futuro profissional.

Adotou-se uma metodologia qualitativa que abrangeu pesquisa inicial (revisão bibliográfica e análise de documentos e monumentos) e ações propositivas (comunidades dos Museus e Universidade), e entrevistas e depoimentos dos estudantes e comunidade. Esta proposição de ensino, pesquisa, extensão inclui propostas de interação dialógica a partir destes pontos, ações nas comunidades de destino, investigação sobre criatividade e inovação, análise dos resultados e de novas proposições. Como procedimentos, seguimos a sequência da problematização, instrumentalização, ação social. Podemos dizer que partimos de uma proposição dialógica e problematizadora (Freire, 1985) que considerou a poética da diversidade (Glissant, 2005).

Faz-se necessário compreender os impactos promovidos nas comunidades por esta abertura de foco a respeito das expressões culturais, corporais de nosso povo e as escolhas dela derivadas como patrimônios da humanidade guardados em museus, significativos para a compreensão da importância deste conhecimento no ensino e na pesquisa.

A criatividade foi considerada como possibilidade de fazer diferente. Definir "criatividade" é bastante difícil, pois ela possui inúmeras dimensões. Segundo o Creative Economy Report, da ONU (2011), a criatividade humana se manifesta de diversas

³ Período diferente da oferta, devido a greve (2012 e 2015).

maneiras: a criatividade artística, que circunda novas formas de interpretar o mundo e de gerar ideias originais, imaginação; a criatividade científica, com contornos de curiosidade, experimentar e propor novas conexões para solucionar questões; a criatividade econômica, que abraça o dinamismo e impulsiona a inovação (tecnologia, práticas de negócios, marketing, etc.), esta atrelada à obtenção de vantagem competitiva na economia. O termo inovação, utilizado exaustivamente na esfera empresarial e econômica, é aqui tratado como potência educacional. Consideramos, pois, esses dois conceitos fundamentais.

Esta ideia foi apresentada por Benjamin (2012), quando propôs escovar a história a contrapelo. Concebido para traçar um caminho em que cada visita a um museu seja um passo no aprofundamento da inteligência do olhar imagético reflexivo, a presente atividade curricular em comunidade visa conectar culturas e traçar redes de correlação entre o texto imagético-escultural, as artes plásticas e o pensamento científico. A história também está presente nos museus: uma história das Américas (Brasil) que conta as conexões com a África e Europa.

O artigo possui o seguinte desenho. Apresentação da ACCs, com o esboço da proposta considerada inovadora pelos envolvidos no processo, seguida de uma discussão e análise conceitual e histórica. As interpretações foram feitas nas rodas de conversa, denominadas por Freire (2002) de círculos de cultura, bem como por relatos e depoimentos dos envolvidos nesta práxis. Por fim, apresentamos algumas (in) conclusões.

Para nós, os Museus podem explicitar uma perspectiva de desenvolvimento, na qual o sujeito se transforma no processo, com o sujeito sendo o sujeito de sua transformação. Ao se considerar que os Museus oportunizam uma diversidade de conexões África, Américas, Europa, acreditamos que ele impactaria positivamente na formação humana e na compreensão da importância do conhecimento científico e cultural, dos estudantes e das comunidades de Museus, para a formação humana e o desenvolvimento social. A proposta da interação dialógica e educacional pelas conexões América, Europa, África, foi re (conhecer) uma história silenciada e guardada (a sete chaves) em museus como sendo o patrimônio cultural da humanidade. Uma dinâmica histórica e social de intervenção comunitária envolvendo educação, corpo, cultura, histórias e memórias. Faz-se pertinente oferecer à sociedade, desde a Academia, uma relação direta com rico e vasto material presente nos acervos dos museus do Brasil, da Europa e África, para redimensionar conexões.

Conexões África, América e Europa - corpos e culturas sem fronteiras

A ACCS, Diálogos em Imagens: interações educacionais conexões África, América e Europa, de natureza optativa e complementar, aconteceu sob a minha coordenação⁴, com carga horária que deveria ser de 68 h, porém, totalizou 108h. Quinze estudantes da UFBA História, Geografia, Designer, Ciências Sociais, Comunicação, Educação Física, Ciências da Computação, Ciências da Informação, Museologia, Música, Belas Artes e Letras participaram.

Reuníamos em diversos espaços da Faculdade de Educação (Biblioteca, laboratório de informática, audiovisual, Auditório I) e na SALADEARTE Cinema da UFBA e em museus. Estas, nas comunidades dos museus, eram quinzenais, de preferência nas quintas. Experimentamos uma diversidade de linguagens: visuais (vídeos, filmes, fotografias) compreendendo que eles ampliam o diálogo sobre territórios, riquezas, colonialidade (s) e decolonialidade (s). A poética oral imagética foi considerada na interação entre os corpos e as culturas nos museus, universidade, sociedade.

Sobre o valor dado aos testemunhos orais ou escritos diante aos documentos de que dispõe o pesquisador, “mesmo as peças que, por serem mais estáveis, mais precisamente datadas, mais ‘oficiais’, nem por isso deixam de ser, também elas, obras humanas que cumpre interpretar situando-as em seu contexto” (Vernant, 2009, p. 203).

A partir dessa interação, refletimos sobre a formação histórica e social brasileira, a cultura humana e formas de melhorias das condições de existência. De cunho multicultural e interdisciplinar, este componente curricular se apresentou como um espaço pedagógico de criação de possibilidades de aprendizagens significativas, por oportunizar um tratamento diferenciado com o conhecimento histórico, as memórias e o acervo cultural da humanidade guardadas em museus.

A consideração de corpos e culturas foi evidenciada por potencializar conceitos de criatividade e inovação, caros a uma formação de qualidade e para a transformação social, pois corroboramos com o pensamento de Silva (2009, p. 260) que

o resgate da cultura corporal do povo, da sua linguagem de movimentos, da sua potencialidade criadora, crítica e reflexiva, aliada à construção da escola pública unitária, para todos, é um dos problemas básicos da sociedade brasileira. [...] Importa muito compreendermos que o homem é seu próprio criador.

No que se refere ao desenvolvimento social, o desenvolvimento social aqui considerado é apoiado na conceituação anunciada por Freire (1985, p. 66) que distingue desenvolvimento de modernização,

⁴ Colaboradores: Miguel Bordas, Marcos Epifânio, Maria Theodora, Lucas Calmon, Ednete Sacramento e Gustavo Leal.

Embora esta concepção mecanicista pretenda identificar sua ação modernizante com o desenvolvimento, parece-nos que é preciso distinguir uma do outro. Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação. No desenvolvimento, pelo contrário, o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma e seu processo não se verifica mecanicamente. Desta maneira, se bem que todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento.

A riqueza cultural e histórica da humanidade nos museus estão, em contrapartida, relegadas a um plano mínimo de apreensão e utilização. Por isso, estabelecer um diálogo a partir das influências que essa riqueza comporta, instigando os estudantes a estabelecerem outras conexões entre a cultura, a história e as atividades educacionais. A produção corporal, cultural e artística confinadas nos museus merecem ser tratados pedagogicamente, conferindo uma reflexão entre diferentes áreas do conhecimento e formas de apropriação desse acervo proporcionando um diálogo fundamental entre as conexões Espanha, Brasil, Áfricas, a partir desse patrimônio cultural.

As interações educacionais oportunizadas pelos Diálogos em Imagens foram desenvolvidas como eixos teóricos e práticos da construção do conhecimento. Apresentamos possibilidades de inter-relação entre a Academia e a Comunidade em seu entorno, conforme anunciado por mim aos estudantes,

a partir daí, vamos nos encontrar e tecer mais alguns sonhos e realizações, mais alguns fios de miçangas nesse diálogo interminável, pois como nos diz Mia Couto "Não é de luz que carecemos. Milenarmente a grande estrela iluminou a terra e, afinal, nós pouco aprendemos a ver. O mundo necessita ser visto sob outra luz: a luz do luar, essa claridade que cai com respeito e delicadeza. Só o luar revela o lado feminino dos seres. Só a lua revela intimidade da nossa moradia terrestre. Necessitamos não do nascer do sol. Carecemos do nascer da Terra." Beijos, (Cecilia de Paula)

Buscamos diminuir o abismo existente entre a manifestação poético-artística do mundo, concatenado nos museus, e a capacidade de absorção cultural e de proposições de formação humana, a partir dessas conexões. O acesso aos bens culturais que permitem a consolidação da identidade de um povo são fundamentais para uma política cultural com aspirações das classes populares. Estamos propondo desenvolver atividades culturais no campo da educação e cultura brasileira, privilegiando o acervo cultural guardado em Museus.

Diálogos e leituras necessárias entre áreas diferentes, entre outras disciplinas e culturas, uma leitura interdisciplinar, transdisciplinar e multicultural, contando com fatos registrados em peças, imagens, figuras pictóricas, registrados em projeções de aventura e

pequenas histórias imagéticas e corporais que poderão, de certa forma, ajudar-nos a retratar uma história desterritorializada, pois nascida e crescida para além do território colonial e nacional.

Experimentar linguagens diversificadas em espaços e objetos consagrados como patrimônio da humanidade expressos por meios diversificados (esculturas, pinturas, fotos, vídeos, escritos, peças, vestimentas, corpos, etc. contribui para uma formação humana omnilateral, que considera o sujeito histórico, responsável, individual e coletivamente, pelo desenvolvimento sociocultural. Comunidade para Burke (2010) abrange um sentido de solidariedade e identidade coletiva por serem participes no cotidiano.

Esta perspectiva nos possibilitou aprofundar as conexões entre África, Europa, América, a apreensão e reflexão da arte presente nos Museus do Brasil (Alagoas, Bahia, Minas Gerais), e da Espanha (Madrid). Da história que eles contam e na que eles silenciam, o que eles mostram e o que escondem, como documentos de arte, história, barbárie. Fundamental questionarmos esta história, atravessar e romper fronteiras do conhecimento.

Para Vernant (2009, p. 197):

transpor uma fronteira é deixar o espaço íntimo e familiar onde se está para penetrar num horizonte diferente, um espaço estrangeiro, desconhecido, em que se arrisca, confrontado com o que é diferente, a se descobrir sem lugar próprio, sem identidade. Polaridade, portanto, do espaço humano feito de um interior e de um exterior.

A proposta compreendeu um mergulho inicial neste ambiente, de forma virtual, antes de adentrar no espaço de corpo presente. Defendemos que

o indivíduo interpreta seu entorno e age sobre ele em função das orientações interiorizadas pela educação ou pelo hábito [...]. Entre a sensação e a percepção existe a faculdade de conhecimento lembrando que o homem não é um organismo biológico, mas uma criatura do sentido. (Le Breton, 2016, p. 25)

Neste projeto de interação das comunidades dos Museus com a Universidade. A tarefa era refletir os resultados da interação educacional, em acordo a intencionalidade profissional de cada qual. Outra tarefa e diálogo organizarem, com criatividade, a apresentação do capítulo/Texto escolhido por cada um dos participantes. Elaboraram um esboço dos projetos e, então, nos colocamos em ação.

Para além do continente americano, navegamos por outros como o europeu e o africano. A África visitamos por museus no Brasil e na Europa que guardam um pouco de sua história e por sites de museus em África. O continente africano foi muito afetado pela dominação e imposição de fronteiras, “fronteiras rígidas, geométricas, artificiais e por vezes imaginárias.

A contradição fundamental entre o metabolismo básico dos povos, por um lado, e os impedimentos, as barreiras, as proibições que lhes são levantados pela administração de diferentes países, por outro, explica em parte o subdesenvolvimento africano” Ki-Zerbo (2009, p. 39). Este autor sustenta que precisamos compreender o caráter absurdo da transposição de fronteiras da Europa para África, a fim de alterarmos a lógica colonialista, de dominação de territórios e submissão dos povos.

Em Espanha, Madrid, visitamos o Museu Marítimo, o Museu do Prado; em Portugal, o museu Africano⁵. Em Salvador, visitamos o Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM tanto para apreciarmos Exposições, entre elas a Triangulações 2014, que nos convidou a dialogar com a musicalidade da vida, com a escuta sensível e com o movimento dos corpos ritmados pelo Jazz, no Solar do Unhão. Fomos aos museus situados no Pelourinho e na Caixa Cultural que oportunizou uma exposição sobre acervo de móveis.

Fomos também ao Parque Estadual de Canudos. E, após preenchermos infundáveis formulários, conseguimos partir para viagens mais longas, como a realizada pelos Museus e algumas cidades históricas de Minas Gerais. Iniciamos por Brumadinho, Inhotim. Logo após, seguimos para Ouro Preto, local no qual visitamos inúmeros museus e igrejas históricas e a própria cidade, que é um Museu a céu aberto. No outro dia, partimos para Congonhas e passeamos pelas ruas e pelos profetas da cidade que possui obras de Aleijadinho a céu aberto. Em Juiz de Fora, conhecemos o MAM, o Museu Mariano Procópio e o Museu da primeira hidrelétrica da América Latina.

Colocamos em pauta alguns de nossos sonhos, entre eles, a visita ao Museu ‘Centro e Arte Contemporânea Inhotim’ (considerado o 2º melhor do Brasil e da América Latina), em relação ao potencial de visibilidade e interação entre obras e pessoas. Antes de partirmos os dialogantes se aproximaram dele de forma virtual. Foi bastante significativo, por instigar a nossa sensibilidade, por nos tocar, de corpo e alma, explorando os nossos sentidos de diversas formas. “A condição humana é corporal. O mundo se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que não se tenha hospedado nos sentidos” Le Breton (2016, p. 24) afirma este autor ser imprescindível experimentarmos a vida por todos os sentidos.

E foi isso o que ocorreu lá. Ouvimos os sons da terra. Refreshamos o corpo num mergulho delicioso em uma piscina-arte, nos confrontamos com plantas exóticas e com uma relação de integração com o ambiente, para além do meio. Silva (2009, p. 261) compreende que

⁵ Epifânio colaborou do além mar, Museus de Madrid e Portugal.

as diferentes formas de experiência corporal (cultura corporal) nos indicam justamente que o sujeito assume sua existência de maneira decisiva, numa direção oposta à submissão e docilização corporal. Encontramos um caminho de atitudes, de possibilidades de movimentos livres e de intencionalidades significantes. Encontramos o corpo como criador de si mesmo e da natureza. Encontramos o corpo como uma instituição complexa em que se entrecruzam as instâncias de formações sociais determinadas. O corpo é, antes de tudo, uma força produtiva específica, uma possibilidade de nos reinventarmos a todo o momento.

Esta interação pedagógica consolida o necessário intercâmbio universidade/ comunidade, contribuindo para a construção do pensamento crítico e da conscientização da importância de ser sujeito das ações corporais, culturais, ambientais, no que se refere às questões locais e a lógica global da sociedade.

Quanto a avaliação, ponderamos que o processo ensino-aprendizagem requer alguns indicadores para avaliar o desenvolvimento das competências previstas para os estudantes: Indicadores de avaliação diagnóstica, de avaliação processual e de avaliação posterior Relatórios e atividades práticas desenvolvidas junto aos grupos e comunidades envolvidas nas e pelas interações. A possibilidade de indicadores de avaliação da atuação docente e discente perpassa pela auto-avaliação; avaliação processual; discussão conjunta das atividades; relatórios e atividades propostas e organizadas conjuntamente. O processo de interação junto às comunidades, grupos, segmentos sociais são indicadores da contribuição de ações e envolvimento na ACCS. Outras ações processuais foram as reuniões com a comunidade do museu, associações culturais e escolar.

Da Bahia a Minas, estrada natural ...

Mas, hoje, que na beira dele, tudo dá – fazendões de fazendas, almargem de vargens de bom render, as vazantes; culturas que vão de mata em mata, madeiras de grossura, até ainda virgens dessas lá há. O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda a parte. (ROSA, 1993, pp. 3-4)

E esta parte que está em todo o lugar também aqui se encontra. Consideramos ser a extensão e o ensino espaços pedagógicos fundamentais, de criação de possibilidades, de aprendizagens significativas pelo trato com o conhecimento histórico, das memórias da cultura brasileira no âmbito local e global. Justifica ainda por abrir possibilidades de interação e compreensão da história afro-brasileira, africana e europeia e suas relações com lógicas e ação educativa étnico-racial, políticas de direitos humanos e estratégias para a melhoria das condições de desenvolvimento e inclusão social, cultural, tecnológica, científica.

Os museus e as cidades históricas são locais de preservação do patrimônio cultural da humanidade, da sociedade global e da sociedades local, possuem um conhecimento

histórico, uma memória do corpo e da cultura local, das relações e dos ambientes, de preservação e destruição dos mesmos que anunciam uma riqueza importante de ser registrada, conhecida, refletidas por meio de ações sócio-educativas específicas. Estas “comunidades” de conhecimento são muito pouco visitadas e tratadas como importantes espaços de intervenção educacional e profissional.

O registro, valorização e sistematização da riqueza de nossa história e memória é necessário, bem como o enfrentamento de alguns problemas derivados destes mesmos documentos que, para Benjamin (2001), se constituem como documentos de barbárie. Esta reflexão pode nos auxiliar a encontrar formas de superar possíveis prejuízos derivados dos domínios e das constituições históricas, devido ao desenvolvimento humano e social, refletindo na perspectiva de uma história global e local, na questão do espaço e nas relações continentais, focando aspecto transdisciplinar e interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento.

Para Freire (1985), o mundo humano se define pela comunicação e, dessa forma, se apresenta como um mundo de comunicação. Assim ele nos apresenta o corpo consciente como sendo a forma como o ser humano atua, pensa e fala sobre a sua realidade, entendida como a mediação entre ele e os outros seres humanos que, da mesma forma, atuam, pensam e falam. Ou seja, na interação dialógica é necessário manter uma conexão, apresentar uma mediação e dialogar uns com outros, umas com outras.

Organizamos um cronograma específico com a apresentação e sistematização coletiva da proposta; discussão teórica, organização das visitas às comunidades dos Museus. Reconhecimento do local; aproximação com o patrimônio histórico e cultural da humanidade. Exploração dos lugares; primeiros contatos com a comunidade. Registros imagético e documentais. Diálogos itinerantes (universidade-comunidade), palestras, construção e alimentação de ambientes virtuais de aprendizagem, trocas imagéticas e textuais no blog da disciplina, oficinas, reuniões, registros imagéticos, produção de textos, relatórios, avaliação. Propôs-se ações que contemplassem interações e potências entre a memória, os corpus, as histórias locais e globais. A dialogia foi central na disciplina e as Tecnologias de Informação e Comunicação imprescindíveis.

A interação realizada em comunidades de Museus nas Américas (Salvador e Canudos, BA, e em Minas Gerais (Brumadinho, Ouro Preto, Congonhas, Juiz de Fora), na Europa, e na África guardada nestes locais, vivenciando diálogos em imagens e poéticas a contrapelo. Visitamos alguns museus em Salvador como o Museu Náutico da Bahia (Farol da Barra), o Museu de Arte da Bahia, Museu Carlos Costa Pinto, Museu Geológico, Museu Afro Brasileiro da UFBA, o Museu Nacional da Cultura Afro Brasileira,

o Museu Casa do Benin, A Exposição sobre a Civilização Maya e igrejas, para citar alguns. No Museu de Arte havia, além da exposição principal, também A exposição Mestres da Gravura (acervo do Museu Nacional, RJ, que esteve no MAB). Nas Minas, também exploramos uma diversidade de museus, monumentos, acervos históricos e artísticos também, como o Museu de Arte Contemporânea de Inhotim, as Igrejas de Minas, as obras de Aleijadinho, as ruas, museus e montanhas de Ouro Preto, o MAM, o Museu Mariano Procópio, Museu Marmelos Zero, em Juiz de Fora, entre outros. Na Europa, visitamos museus em Espanha e em Portugal, como o do Prado, o Museu Náutico, o Museu Africano.

Pensar as fronteiras e as possibilidades de uma educação sem fronteiras é uma premissa atual e necessária. As reflexões foram embasadas nos documentos da humanidade guardados em museus para que possamos repensar as formas de interações educacionais e as possibilidades de formação humana contando e, de certa forma recontando a nossa história. Esta dinâmica oportunizou inúmeras reflexões, a partir destes documentos de história que, para Benjamin (2012) se constituem, de certa forma, em documentos de barbárie, buscando repensar a formação do Brasil com certo distanciamento do olhar simplista da dominação Norte-Sul e de lutas somente territoriais.

O diálogo nos museus nos oportunizou valorizar os museus como espaços de conhecimento e interação educacional em áreas diversas. Destacar a comunidade de Museus da cidade de Salvador, que possui um belo conjunto de Museus. Estes guardam a memória dos séculos de construção sociocultural de nosso povo até chegar às representações da cultura moderna. Conhecer as cidades históricas e alguns tesouros das cidades mineiras, que guardam um rico acervo de nossa história e memória que estabelecem conexões entre os continentes. Promover a visitação e a intervenção educativa nestes locais. Oportunizou uma maior inter-relação com a cultura brasileira, afro-brasileira hispânica, portuguesa e africana, presente na Europa e na América.

Alencastro (2000) já sinalizava essa estreita relação, destacando que as raízes de nossa nação encontram-se não somente no próprio território, como também em num espaço transcontinental, que perpassa o continente americano, africano e europeu. Segundo este autor, esta relação fora apontada desde o princípio por Padre Antônio Vieira em seus escritos. Neles, afirmava-se que o Brasil vivia e se sustentava de Angola, “podendo-se com muita razão dizer que o Brasil tem o corpo na América e a alma na África” (Alencastro, 2000, p. 232).

Definimos a comunidade de museus como uma rica alternativa pedagógica para conhecermos e realizarmos uma pesquisa histórica, de pentear a história a contrapelo, como diria Benjamin (2012).

A ideia foi possibilitar, por meio da investigação imagética, leituras que ultrapassem o registro oficial e desvelem outras histórias e memórias, para além dos museus, por entre janelas, das janelas do corpo e dos museus para outras... Transitar entre linhas imaginárias, estradas construídas pelas imagens que podem ser des- construídas e reconstruídas, continentes e tempos diferentes, passado, presente, futuro... Quanto ao blog, vocês já devem ter recebido o convite para o blog. Marcos, nosso eterno monitor, atualmente mora no continente europeu e tem ideias fenomenais, como esta relação dialógica por meio dos museus. O nosso blog de Diálogos já foi criado por Marcos e a entrada é linda, propícia para desejarmos a boas vindas aos Diálogos em Imagens de 2014.2. Gracias Marcos. (Cecília de Paula)

A comunidade aqui é considerada numa dialogia (Freire, 2002), e promover uma abertura entre ela e o mundo, no sentido de enriquecê-la e dinamizá-la, “e a estimular a humanidade de sua união. da humanidade, pois “com ela, as perspectivas da humanidade parecem brilhar” (Bauman, 2003, p. 128). Considerar o museu como comunidade foi facilitado por uma reflexão de filmes como *Uma noite no museu 1 e 2*. E as possíveis conexões entre o conteúdo do filme e a disciplina.

Destacamos os impactos positivos na formação humana e compreensão da nossa história para além da história oficial e das fronteiras territoriais ocorridas nos diálogos com as comunidades universitária e culturais, em uma perspectiva histórica, que utiliza das tecnologias de informação e comunicação no campo histórico e educacional. Diálogo fundamental com a comunidade universitária e comunidades envolvidas. Pela ação direta e registro imagético objetivamos contribuir para a reflexão sobre a história e cultura local e global, fronteiras e territórios, por meio da expressão corporal, artes, nas atividades de lazer e vida expressas nas obras expostas em Museus, no corpo e na cultura que se produz, reproduz, se cria.

Como conteúdos tratamos os seguintes temas: Fronteiras culturais, fronteiras territoriais, colonialidade, de colonialidade: diálogos necessários; A produção imagética do corpo e da cultura nas suas diversas formas de ação e interação: a memória oral, escrita e visual das comunidades registradas nas Imagens nos Museus; História e memória – fontes imagéticas e sua importância para a reescrita da história: a importância dos

registros, das imagens e dos diálogos. Visitamos, nas terras latinas, a cultura maia que veio nos encontrar. Cheio de gostos, sabores e saberes.

Conexões entre as atividades produtivas, reprodutivas e criativas em relação a sociedade, a formação da nossa nação e ao tempo presente – conexões entre América, África, Europa; As artes do corpo como campo de investigação científica, de extensão e interação educacional; O ser humano e a consciência histórica: a importância do lugar e os impactos produzidos pelo desenvolvimento social e econômico brasileiro e as conexões África, América, Europa; Alterações no ambiente e preservação da vida humana, animal, vegetal e mineral: pontos de intersecção entre desenvolvimento humano e sociedade, a partir do patrimônio cultural e histórico.

Interações Educacionais – Diálogos imagéticos

Destacamos algumas ações específicas como a produção imagética e literária a partir das reflexões, registros, diálogos e análises de textos selecionados, depoimentos etc. Exposição fotográfica itinerante na associação cultural, produção de vídeo documentário, sobre a história e a cultura retratadas e refletidas por meio do patrimônio presente nos espaços dos Museus. Elaboração e produção de material educativo para visibilidade dos produtos construídos nestes territórios fronteiriços como produtos de interação.

Aprofundamos a compreensão global e a relativização dos limites territoriais, com liberdade para estabelecer outras relações entre os continente americano, europeu e africano, a partir de histórias. Vivências, seminários, exposições (tivemos uma exposição sobre Corpos em Salvador). As interações que ocorreram ficaram marcadas nos corpos. E este foi outro resultado. Elaboramos um material educativo para visibilizar territórios fronteiriços por outros olhares, outros pontos de vista e relatos que transpassavam desejos e eclodiam pela emoção dos encontros. Relatos afetuosos e desafiantes. Marcas tatuadas nos corpos e na vida dos envolvidos,

Olá imagéticos!

Mais um pouco de nossos diálogos.



Boa noite pessoal, tudo bem pessoal? Eu podia estar roubando, eu podia estar matando mas eu estou aqui honestamente pessoal apenas para convidá-los para um encontro especial com a memória de nossa cidade e de nossos antepassados através de ponto de vista muito particulares. Vamos descobrir novas janelas do passado que podem iluminar nosso futuro. A nossa viagem para Minas foi ótima, não foi? E conhecemos uma vovó muito especial Dona Consuelo, mãe da nossa ilustríssima professora Maria Cecília... Pois eh foi tão bom saber um pouquinho da vida dela e entender mais do estado de minas e do nosso país, da mentalidade de um tempo. Das aventuras e desventuras de uma mulher corajosa, guerreira e doce que lutou pelos seus e por seus sonhos... E quantas mais existiram... Igual nenhuma... Mas, quantas mulheres viveram coisas semelhantes (ou não) nesse tempo passado que não nos pertenceu?... (Gabriela Carvalho, 2014).

Relatório, um relato satisfatório!
Como solicitado, eu irei relatar,
A minha experiência em participar
Da ACCS das imagens que participei
Que pra mim foi show de bola
A melhor que já peguei!
E SIAC que começou
No dia de matricular
Nas disciplinas do semestre
As quais eu deveria cursar
E vi uma diferente, decidi me aventurar!
Mal sabia eu, as surpresa que iria encontrar,
Junto com uma galera que pra sempre vou lembrar!

Não sabia onde era,
Logo que começou
Agradeço ao grande Lucas
Pois foi ele que me encontrou!
Me achou no facebook
A aventura começou!
Conheci uma loira,
A qual só tenho a agradecer
A professora Cecilia
Essa sim sabe viver!
A que gosta de falar,
E que gosta de ouvir,
Muito faz imaginar
Coisas que nunca vi!
Foi na primeira reunião
Que comecei a curtir
Aqueles colegas estranhos
Com ideias a compartilhar
Eu também estava no bolo
Não sabia em que iria ajudar
Misturando Arte com história,
Fotografia com memória
E começamos a viajar!
Nas trajetórias dos museus,
Eu pude contemplar
O que antes via com olhos cegos
Aprendi a apreciar
Com a vivência de Gustavo,
Que se pôs a nos mostrar
Que Rococó e Barroco
Era para se apreciar...
Nas visitas às igrejas
Eu também pude aprender
Que não era só rezar
Tinha mais o que se ver
Reparar em tantas coisas
E uma história escrever
E o nosso amigo Geraldo

Se mostrou muito inteirado
E entendia dos Paranauês!
Foi então que aconteceu
De Canudos irmos ver
Lugar cheio de história
Que iríamos conhecer
Pé na estrada! Vamos lá
Tem muito chão pela frente
Comecei já no buzão
A conhecer muita gente
Na cidade de Canudos,
Desfrutamos da história
Junto com os monitores
Que nos mostrou as memórias
De uma cidade pequena
Onde aconteceu
Varias grandes batalhas
Em que muita gente morreu
Mas que apesar de tudo aquilo
Um sentimento nasceu
No povo conselheirista
Que nós conhecemos
A força dos antepassados
Que por eles batalharam
E pelos que não conheceu
Num encontro nós falamos
Sobre um tal de Inhotin
Eu nem sabia o que era
Mas Gustavo, esse sim!
Um lugar muito bonito
Que se queria apreciar
Com um tal de som da terra
Que também queria escutar
Eu não entendi o que era
Mas queria presenciar...
Foi então que confirmou-se
A tão esperada jornada
Rumo a Minas Gerais
Íamos pegar a estrada

André e Lucio no volante
Os melhores motoristas
Dois amigos que fizemos
Estavam conosco nesta conquista!
Depois de muito chão
Chegamos enfim!
Esse é o famoso parque?
Sim esse é o Inhotin!
Então vamos lá ouvir
Esse tal de som da terra
Que eu quero conferir
Como essa graúda berra!
E naquele imenso parque,
Cheio de beleza
Tinha muito verde lindo
Lugar de espantar tristeza!
Nos sentimos como crianças
No parquinho de diversão
Tirando foto de tudo!
Todo lado e posição
Junto com a turma
Que transbordava animação
Logo partimos para Outro Preto
Pra descansar e se preparar
Para o dia seguinte
A viagem continuar
Conhecer mais lugares
Bonitos pra na memória guardar...
E foi na Pronto Socorro
Que pudemos repousar
Depois de muitas aventuras
Que havíamos de desfrutar
Logo cedo acordamos,
E fomos em busca de mais
Dos mistérios do estado
Das histórias de Minas Gerais
E mais um dia de jornada
Que pudemos desfrutar
De muita história antiga

E também do paladar
Como os chocolates
A que eu pude provar
Chocolate de comer
E Chocolate de tomar
Chocolate pra ficar bem
E chocolate pra “travar”
Muitos licores deliciosos
Mas nem todos puderam provar
Pois demos uma escapada
Para poder apreciar
Então depois do almoço
Fomos continuar
A busca por imagens
Que iria impressionar
Então fomos à Congonhas
Mais lugares visitar
Chegamos onde queríamos
Mas não tinha como entrar
As portas estavam fechadas
Mas continuamos a rodar
E compramos as lembranças
Que não poderiam faltar
Tapetes, bolsas e pinga
Muita coisa, pra variar
Comprei um lindo pingometro
Para meu pai presentear
Tiramos várias fotos
André cantou um pouco
E fomos embora explorar...
Foi ai que nós chegamos
Naquele lindo lugar
A chácara da mainha da pró
Eu queria morar lá
Tinha até um paiol
Onde eu, Gustavo e Gabriela
Passamos a noite a descansar
Um lugar muito bonito
Muito verde e muita vida

Escondido no cantinho do mundo
E da nossa vida corrida
Lugarzinho apaixonante
Que uma noite só revitaliza!
Foi então que no jantar
Pudemos nos conhecer mais
Cada um contou histórias
De suas vivências pessoais
Uma grande experiência
De muitas histórias e vivências
Que fiquei querendo mais..
Foi então que no outro dia
Partimos para Juiz de Fora
Visitar um grande poeta
Um tal de Murilo Mendes
Que tinha cada obra “da hora”
E então estava perto
De Minas nos despedir
Já era o temido dia
Em que iríamos partir
De volta pra Salvador
Capital da minha Bahia
Onde tudo começou...
Desta turma me disperso
Com o coração apertado
E desejo um ótimo ano
Com tudo de bom dobrado!
Não se esqueçam de mim
O cara de computação
Ou o garoto de programa
Amante dos fliperamas
E das belezas do mundão!
Até logo (David Sodré Lins, 2014)

Alteramos a compreensão de território, do individual para o coletivo, da humanidade. Rompemos fronteiras, viajamos por diversas casas, ruas, cidades, estados e países que abrigam e/ou se tornaram museus a céu aberto. Tencionamos fronteiras dos corpos-territórios. O território dos corpos e culturas se tornaram abertos e relacionais.

Os relatos registraram a existência de uma enorme distância entre as disciplinas até então cursadas por eles e esta, de cunho dialógico, imagético, interacional, internacional, sem fronteiras. A solidariedade nos conduziu. A participação foi excelente, com diálogos eram constantes. A vontade dos encontros, visitas, reflexões, do escovar a história a contrapelo, se ampliava a cada encontro. O tempo, este impiedoso inquisidor, foi esquecido. Extrapolamos o tempo pela sede de conhecimento, dialogia, imagens, sorrisos, (re)descobertas. Criamos outras possibilidades, como a oferta de oficina sobre as TIC e criar blogs individuais a fim de compartilhar vivências e imagens.

Criatividade e inovação foram marcadores indiscutíveis que confirmaram o potencial criativo e a compreensão da avaliação como processual. A avaliação dominante itemiza e pontua (observam, quantificam e registram o que foi cumprido), com parâmetros específicos, previamente listados. Propusemos o inverso de parâmetros métricos e quantificáveis por acreditarmos que a formação humana não pode ser medida.

Educação, para nós, é processo de constante libertação do ser humano e, por isso, em constante transformação. Processo que ao transformar os seres humanos, acabam por transformar o mundo. A história é feita e refeita sempre e a educação, para ser humanista, precisa ser libertadora, pois

se o que fazer educativo, como qualquer outro que fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que fazer. Tais relações não são uma pura enunciação, uma simples frase. Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se. (Freire, 1985, p. 78)

Educação em comunidades de museus: inovação, criatividade, (in) conclusões

Oi gente Linda. Saudades dos Diálogos ... As imagens interagem conosco e, a todo instante pode-se imaginar nas sombras das janelas das casas grandes ou nas correntes enferrujadas e já gastas das senzalas um pouco de nossa história, prosas, memórias, murmúrios, invenções. Torturas, castigos, loucuras, liras, violas e céus enluarados.

Daqui, por vezes ouvimos as vozes da terra... E ela chora por nós!

(Cecília de Paula, 2016)

Nesta proposta formativa de jovens e adultos de uma universidade pública brasileira, o diálogo foi central, nas leituras e releituras da riqueza do continente africano e sua influência nos continentes europeu e americano. Esta reconstrução realizada por

meio da releitura de obras e peças de Museus no Brasil (Salvador, Canudos, Brumadinho, Ouro Preto, Congonhas, Juiz de Fora), Espanha (Madrid) e Portugal (Lisboa). O olhar coletivo e reflexivo, oportunizou aprendizagens significativas entre fronteiras, territórios, identidades, colonialismo (s), a partir de uma proposição (des) e (de) colonial.

O projeto Diálogos em Imagens, interações educacionais: conexões África, América e Europa, nas comunidades dos Museus foi uma proposição pioneira, inovadora e criativa. Se propôs a romper fronteiras, que, se antes pensávamos intransponíveis, se tornaram porosas, abertas. A interação transpôs barreiras nacionais e internacionais, constituindo-se em possibilidade concreta de uma outra escrita da história.

Das (in) conclusões possíveis, destaca-se a o desafio de reconstruir histórias, corpos e culturas. A criatividade e inovação vivenciada provocou mudanças substanciais nas formas do ensinar e aprender e perspectivou outra lógica na educação de jovens e adultos. Promoveu um (re)encantamento do mundo e da educação, já que “a vida é demasiado preciosa para ser esbanjada num mundo desencantado” (Couto, 2009, p. 23).

Propor uma perspectiva inovadora e transformar formas de conhecer e se emancipar, “ler as ondas... ler os recifes... ler o mar... ler a terra... ler as nuvens... ler o vento... ler a noite... Assim se navega bem em qualquer oceano. Mas e para navegar a vida? O mesmo... (Epifânio, 2014)”. Navegamos nos museus fechados e a céu aberto, em ruas, cidades, rompemos fronteiras. Aprendemos outras histórias, escovamos a história a contrapelo. Nos empoderamos ao associar inovação, tecnologia e criatividade às conexões América, África, Europa:

Agora, do futuro, passado, presente... Os relatos, os sonhos, o diário de bordo de cada um... Muitos outros sonhos, alguns expostos, outros sonhados, falados, compartilhados, para serem realizados... Outros ainda, à espera de serem enviados. Impressões de nossos encontros, como um diário de marinheiro, peregrino, ou mesmo de vida, do cotidiano de nossos encontros, das visitas, das conversas, das leituras, enfim, do semestre, no semestre em que viveram uma atividade curricular em comunidade e sociedade, pela história, pelas memórias, pelo corpo, no corpo, à contrapelo. Com o tempo, no tempo... (Cecília, 2014)

A criatividade e inovação foram enfatizados na auto-avaliação, na participação e ações sonhadas conjuntamente, na capacidade de ressignificar um conceito a partir de outro olhar. De ‘inventar’ formas de apreender o mundo, ao invés de privilegiar as tradicionais. Valorizar os corpos, culturas, emoções.

Existe uma forte crítica em relação aos processos educativos e avaliativos uniformizados, pouco criativos e acrílicos, em conformidade a lógicas educativas repetitivas.

Em contrapartida, há outra perspectiva educacional, de uma práxis que considera que no local e no global existe uma potência para agir no mundo e transformá-lo pela educação. Uma educação que perspectiva a emancipação humana e social, contrárias à dominação e submissão dos povos. Uma educação criativa e inovadora que valoriza as potencialidades humanas e a justiça econômica e social.

Referências

- Alencastro, L. F. (2000). *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Burke, P. (2010). *Linguagens e comunidades: nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Couto, M. (2008). *Cada homem é uma raça* (10.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- Couto, M. (2009). *Antes de nascer a terra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freire, P. (2002). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (1985) *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- Glissant, E. (2005). *Uma introdução à poética da diversidade*. Juiz de Fora, MG: UFJF.
- Jardim, J., & Carvalho, W. (Diretores) (2001). *Janela da alma*. Brasil: Copacabana Filmes.
- Ki-Zerbo, J. (2009). *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas.
- Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Levy, S. (Diretor) (2006). *Night at the Museum*. EUA: 1492 Pictures; 21 Laps Entertainment Ingenious Film Partners Dune Entertainment.
- Paula Silva, M. C., Albuquerque, A. P., & Ramos, M. (2007). Imagem e História: rascunhando possibilidades metodológicas para a pesquisa educacional. In *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN. Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação* (Vol. 1, pp. 223-237). Maceió: UFAL.
- Rosa, J. G. (1994). *Grandes sertões: veredas* (1.^a ed.). São Paulo: Nova Aguilar.
- Silva, M. C. P. (2009). *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA.
- Vernant, J-P. (2009). *A travessia das fronteiras*. São Paulo: EDUSP.

28.

Experiência com a Condução da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Estado do Maranhão-Brasil

Marcia Tereza Campos Marques¹

Maria de Lourdes Carvalho²

Dayana de Oliveira Dourado³

Resumo

O presente trabalho objetiva relatar experiência com a condução da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Estado do Maranhão-Brasil. A referida política tem a preocupação em ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde, inseridos nos espaços de trabalho vinculados ao Sistema Único de Saúde. Para a condução da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, faz-se necessário regulamentação de órgãos condutores como a Comissão Intergestora Regional e Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço. O Maranhão desenvolve ações de educação permanente em saúde, ainda que não possua a formação de Comissão Permanente de Integração Ensino-Serviço. A condução da Política é realizada por meio da articulação de câmara técnica chamada Apoio Matricial, criada pela Escola Técnica do SUS do Maranhão. E essa iniciativa proporciona modificações nas práticas de trabalho dos profissionais de saúde ligados ao Sistema único de Saúde, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.

Palavras-chave: Educação permanente em saúde; trabalho; Sistema Único de Saúde.

Experience with the development of the Continuous Health Education National Policy in Maranhão-Brazil

Abstract

This paper aims to report experience with the conduct of the National Policy of Permanent Education in Health in the State of Maranhão-Brazil. This policy is concerned with ordering the training of human resources in the health area, inserted in the workspaces linked to the Unified Health System. such as the Regional Intergovernmental Commission and Permanent Commissions for Teaching-Service Integration. Maranhão develops permanent health education actions, although it does not have the formation of a Permanent Commission for Integration Teaching-Service. The conduction of the Policy is accomplished through the articulation of a technical chamber called Matrix Support, created by the Technical School of SUS of Maranhão. And this initiative provides changes in the work practices of health professionals linked to the Unified Health System, as recommended by the National Policy of Permanent Education in Health.

Keywords: Permanent education in health; work; Healthcare System.

¹ Assessora de Gestão de Projetos da Escola Técnica do SUS do Maranhão/BR.

E-mail: marcia@mmarques.pro.br

² Coordenadora Pedagógica da Escola Técnica do SUS do Maranhão/BR. E-mail: mlourdinha@gmail.com

³ Diretora da Escola Técnica do SUS do Maranhão/BR. Coordenadora Estadual da Política Nacional de Educação Permanente da Saúde. E-Mail: dayanadourado@gmail.com

1. Introdução

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde surge da regulamentação do artigo 200 da Constituição Federal de 1988, que além das atribuições pertinentes ao Sistema Único de Saúde, está incumbida de "ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde" (Vendruscolo, Prado, & Kleba, 2015).

Para a compreensão desta política, faz-se necessário o entendimento de que a educação deve ser pensada a partir dos contextos locais, para que possam ser garantidos os recursos educativos necessários, os espaços de vida suficientemente desafiadores e o acompanhamento a todos os que necessitam de ajuda para dar sentido às suas aprendizagens contínuas, promovendo o seu reconhecimento pessoal e social (Alcoforado, 2014).

Já para a compreensão de saúde, é necessário lembrar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) a define como completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções e enfermidades, e foi considerada pelas Conferências de Educação de Adultos, promovidas pela UNESCO, como um dos campos prioritários de ação, para a promoção das transformações individuais e coletivas, capazes de induzir formas de desenvolvimento integrado e sustentável. A saúde é, portanto, um valor coletivo, um bem de todos, devendo cada um gozá-la individualmente, sem prejuízo de outrem e, solidariamente, com todos.

Logo, a saúde se configura em um importante indicador de como funcionam os diversos grupos sociais, e da efetividade das políticas públicas (Carvalho, 2013).

Neste sentido, afirma-se que os profissionais de saúde inseridos na rede pública do Brasil compõem uma comunidade que desenvolve ações de saúde e de educação junto aos pacientes atendidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), carecendo assim, de implementação da Educação Permanente em Saúde (EPS).

A educação em saúde constitui um instrumento para a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, famílias e comunidades por meio da articulação de saberes técnicos e populares, de recursos institucionais e comunitários, de iniciativas públicas e privadas, superando a conceituação biomédica de assistência à saúde e abrangendo multideterminantes do processo saúde-enfermidade-cuidado (Sousa, Torres, Pinheiro, & Pinheiro, 2010).

Em se tratando de Educação Permanente em Saúde (EPS), essa é considerada como um quadrilátero de formação, o qual é constituído de elementos que interagem e se articulam na produção de novos saberes e práticas (Ceccim & Feuerwerker, 2008).

Com o intuito de consolidar a educação permanente em saúde, foi instituída, em 13 de fevereiro de 2004 pela Portaria nº 198/GM, a Política Nacional de Educação

Permanente em Saúde (PNEPS) que foi redefinida pela Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007 surgindo como estratégia para alcançar o desenvolvimento da relação entre saúde e educação, procurando, por esta via, que as políticas e os serviços públicos não tivessem uma orientação predominante para as situações de doença, mas sim com foco nas práticas diárias e no usuário individualmente.

A PNEPS contém um conjunto de diretrizes e normas, cuja implementação, no Estado do Maranhão é ainda muito incipiente, como a efetivação da Comissão Permanente de Integração Ensino-Serviço (CIES), que apesar de configurar como órgão de articulação dessa política, não existe a formalização da mesma. Contudo, há exemplos de ações de educação permanente em saúde executadas pela Escola Técnica do SUS do Maranhão, que será apresentado no decorrer do artigo.

Neste sentido, o presente trabalho objetiva apresentar a experiência com a condução da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Estado do Maranhão, enfatizando exemplos de atividades de educação permanente executadas pelas Escola Técnica do SUS do Maranhão, ressaltando essa política como um instrumento do Sistema Único de Saúde que direciona formação à comunidade de trabalhadores do SUS, na perspectiva de transformar as práticas cotidianas e tornar o cuidado mais eficaz e humano.

2. Sistema Único de Saúde no Brasil

O Sistema Único de Saúde (SUS) surge como um meio de proporcionar ao cidadão o cuidado à saúde mais eficaz e igualitário, considerando o homem como ser humano, independente de raça, cor e credo. Tem como princípios a universalidade, integralidade, equidade, descentralização, hierarquização, regionalização e participação social. Traz mudança no atendimento de saúde que vinha sendo realizado no Brasil, do qual poucos se beneficiavam. Traz em seus objetivos, questões que dizem respeito à gestão descentralizada, a coordenação e integração entre as instituições de saúde, a adequação da organização assistencial de saúde ao perfil epidemiológico da região, a promoção da saúde, prevenção de doenças entre outras.

Neste contexto, o conceito de saúde é ampliado, passando a configurar “como um processo que resulta das condições de vida da população (habitação, educação, alimentação, renda, segurança, transportes, lazer, ambientes saudáveis)” (EPS em movimento, 2014b, pp. 1-2).

Contudo, para dar apoio legal ao SUS, existem as leis federais, nestas inclui-se a Constituição Federal de 1988, as leis orgânicas e decretos. Além de regulamentarem o

sistema, apresentam diretrizes que deveriam nortear o processo de implementação do SUS, porém devido à subjetividade na interpretação do conteúdo, esses instrumentos legais ainda não conseguiram eficácia de fato.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a saúde no Brasil ainda enfrenta problemas sérios, principalmente no que diz respeito à gestão. Mesmo tendo avançado em relação à descentralização das ações, a criação das regiões de saúde com a regionalização, o cuidado ter ganho mais sentido, ainda se precisa concretizar muitos objetivos para sua real consolidação como um sistema que dê conta das demandas da sociedade.

No estado do Maranhão, a situação de acesso aos bens e serviços de saúde não é diferente, os estabelecimentos de saúde ainda não estão estruturados de modo adequado, para que possa suprir o acesso de usuários ao sistema de saúde. Os problemas aparecem desde a gestão de cada estabelecimento, devido à qualificação do profissional que assume um cargo na saúde, passando pelas questões relativas aos profissionais que estão à frente dos serviços (médicos, enfermeiros, técnicos), que devido aos baixos salários são obrigados a trabalhar em outros locais, ficando o serviço prestado a desejar na qualidade e no compromisso em atender as diretrizes preconizadas pelos próprios princípios do SUS. A questão da instabilidade no emprego contribui para uma sorte de problemas, o que coloca em xeque a eficácia do sistema.

No entanto, as instituições públicas de saúde no Brasil, possuem direcionamentos para as transformações de suas práticas de trabalho quando são criadas políticas nacionais na área de educação e saúde, como é o exemplo da PNEPS. Com isso, o estado do Maranhão tem efetivado ações de educação permanente em saúde em parceria com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Saúde, que vem promovendo a oferta de serviços de saúde com qualidade à comunidade de usuários do SUS. Essa oferta tem sido possível, porque o Estado, por meio da Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Maranhão (ETSUS/MA), vem, ao longo de alguns anos, promovendo cursos técnicos, de qualificação, de aperfeiçoamento e pós-técnicos para os trabalhadores da saúde inseridos no SUS.

A ETSUS/MA “Dra Maria Nazareth Ramos de Neiva” foi instituída em 31 de dezembro de 2003 por meio do decreto nº 20.217 do governo do Estado do Maranhão, integrada à rede pública estadual de educação e vinculada à Secretaria Estadual de Saúde do Maranhão (SES/MA) para desenvolver processos formativos de acordo com as diretrizes e os referenciais estabelecidos pela área da educação e da saúde que atendam às demandas locais de formação dos trabalhadores que atuam no SUS (Monteiro, 2013).

A ETSUS/MA faz parte de uma rede de escolas técnicas formada por 41 escolas técnicas e centros formadores, distribuídas nos 26 estados e distrito federal. O maior objetivo destas escolas é o de qualificar os profissionais do Sistema Único de Saúde garantindo assim a melhoria da qualidade do atendimento.

3. Educação Permanente em Saúde

A Educação Permanente em Saúde, como apresentado anteriormente, é uma política voltada para os profissionais da saúde utilizando a lógica da problematização como mote de suas ações. Ressalta-se que o processo de ensino e aprendizagem na área da saúde passa por transformações, pois não é mais da forma tradicional, na qual o estudante fica na escuta recebendo as informações e o professor aquele que ensina, que “transmite” o conhecimento. Seguindo a lógica da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, esse processo se configura em aprender na prática, contudo ainda é um tema que vem sendo discutido por muitos autores, devido a sua complexidade e subjetividade na interpretação do conceito.

A realidade na Educação Permanente em Saúde além de incorporar as questões relativas aos protocolos como instrumentos norteadores das atividades no ambiente de trabalho, essa política sugere mudanças significativas no cotidiano. Sendo que essas mudanças devem ocorrer por meio de um despertar. Despertar que ocorre em cada sujeito com o intuito de contribuir para a melhoria tanto pessoal, quanto dos demais trabalhadores. O “clic” para compreender a educação permanente em saúde ocorre no momento em que o sujeito consegue perceber que sua prática diária pode mudar e por consequência pode melhorar a qualidade do cuidado. E para tanto, o sujeito deve ser responsável o suficiente para perceber que o seu trabalho pode se tornar significativo no momento em que houver o processo de transformação, de mudança.

E seguindo essa ideia, Ceccim e Ferla (2009, p. 165) afirmam que para promover mudanças nas práticas cotidianas, no âmbito da gestão e da atenção, é necessário criar um espaço de diálogo entre as práticas e concepções vigentes, promover a contextualização real dessas práticas, para então “construir novos pactos de convivência e práticas, que aproximem o Sistema Único de saúde da atenção integral à saúde” (Ceccim & Ferla, 2009, p. 165).

Portanto, mesmo com o suporte dos manuais e protocolos, estes não devem ser tomados como padrão, imutáveis para todos os espaços laborais. As ações realizadas no ambiente de trabalho devem vislumbrar as especificidades de cada usuário, ao mesmo tempo em que o profissional deve ser capaz de perceber as características de cada caso

que será atendido. Devem ser observadas as especificidades de cada usuário – contexto social, político, econômico e cultural.

E como ator do processo, o profissional da saúde deve ser capaz de discernir as diferenças e proceder com os cuidados a fim de completar o ciclo da política e garantir a qualidade da saúde que está sendo oferecida (EPS em movimento, 2014b).

Almeida (1997), em seus estudos, descreve o conceito de educação permanente em saúde, como sendo “um processo de aprendizagem de natureza participativa, tendo como eixo central o trabalho cotidiano nos serviços de saúde. Isso porque é precisamente no âmbito do trabalho que se consolidam os comportamentos e formas de atuação profissional individuais e coletivas” (Almeida, 1997, p. 41).

E é nesta lógica que se constrói coletivamente o conjunto de ações a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho. E dessas ações se configuram as mudanças.

Uma mudança significativa de práticas no ambiente de trabalho ocorre quando no momento em que as atividades não atingem o seu objetivo, propõem-se reuniões ou encontros onde possam ser discutidos esses casos, qualquer que tenha sido o desfecho. E para que um encontro possa surtir o resultado desejado, este deve ser preparado, planejado. Todas as tensões e ruídos devem ser postos em pauta com cuidado, deve-se propor um ambiente no qual estimule os participantes a cooperar, a participar e promover a escuta coletiva. Todos os participantes devem ter oportunidade de expor suas inquietudes e assim haver uma troca de experiência, onde um possa se colocar no lugar do outro, tentar vivenciar as experiências e assim transformar a realidade daquele momento.

E é nessa perspectiva que vão se construindo as redes. Redes compostas inclusive pelos usuários, pois na relação profissional – usuário devem ser excluídas as experiências desastrosas. Aquelas que podem tornar o ambiente de trabalho não muito saudável. Nesse tipo de compromisso é que a educação permanente em saúde se destaca fazendo com que haja uma transformação do processo de trabalho.

Mesmo assim, ainda há por parte de alguns profissionais uma confusão muito grande em relação à educação continuada e a educação permanente. Mas é bem simples perceber a diferença uma vez que a educação permanente é aquela que se desenvolve no ambiente do trabalho, na prática. Utiliza a práxis como instrumento norteador da política. Nesse contexto, a reflexão crítica sobre a práxis diária de cada um pressupõe mudanças significativas. Ao passo que a educação continuada é aquela que prevê somente a qualificação pessoal (daquele que está se qualificando). O benefício é somente do sujeito. A política de educação permanente em saúde pode até permear as áreas temáticas de qualquer matriz curricular, mas não está ocorrendo educação permanente, está ocorrendo

a educação continuada. A educação permanente se encaixa como conceito a ser absorvido no processo ensino-aprendizagem.

A educação permanente em saúde é uma “estratégia de reestruturação dos serviços de saúde, a partir da análise dos determinantes sociais e econômicos, mas, sobretudo de resignificação de valores e práticas profissionais. Propõe transformar o profissional em sujeito, colocando-o no centro do processo ensino-aprendizagem” (Motta, Ribeiro, Worzoler, Barreto, & Candal, 2002, pp. 67-78).

O sujeito ao viver o seu cotidiano, cria marcas, e estas “marcas são estados inéditos que são produzidas por nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo. (Rolnik citado em EPS em movimento, 2014b, pp. 1-2). Não basta somente experienciar o fato, mas senti-lo em sua essência. Esse é o ponto do qual a educação permanente em saúde pretende atingir em cada um dos profissionais da saúde, de modo a tocá-los significativamente. E neste trabalho, enfocamos que estas marcas produzem efeito não só na vida profissional, mas de um modo geral consegue gerar mudanças no sujeito como um todo.

4. Experiência com a Educação Permanente em Saúde no Maranhão/Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal e instituição das Leis nº 8.080 e 8.142, de 1990, regulamentadores o Sistema Único de Saúde, propostas de ordenação da formação de recursos humanos para a saúde em todos os níveis de ensino. Assim, várias propostas foram apresentadas para fortalecer a formação dos profissionais da saúde, e como já mencionado, houve a instituição da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, em 13 de fevereiro de 2004 através da portaria 198, implementando a EPS como estratégia para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor.

Em 2007, a referida política foi complementada pela Portaria GM/Ministério da Saúde n.º 1.996 de 20 de agosto de 2007 que reforçou que os processos de qualificação dos trabalhadores da saúde devem ter como referência as necessidades das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tendo como principal objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho a partir da problematização da atuação, tendo a atualização técnico-científica apenas como um dos aspectos da transformação das práticas e não seu foco central. A formação e o desenvolvimento englobam aspectos de produção de subjetividade, de habilidades técnicas e de conhecimento do Sistema Único de Saúde (Portaria n.º 1.996, 2007).

Importante saber que as diretrizes da Política (2007) atribuem a responsabilidade da sua condução ao Colegiado de Gestão Regional (CGR) que posteriormente, com a instituição do Decreto nº 7.508, passa a denominação de Comissão Intergestores Regionais (CIR), e as Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES).

As Comissões Intergestores Regionais (CIR), têm sob sua responsabilidade “instituir processo de planejamento regional para a Educação Permanente em Saúde, que defina as prioridades, as responsabilidades de cada ente e o apoio para o processo de planejamento local”. As Comissões Intergestores Regionais devem ter o apoio das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço, que participarão da “formulação, condução e desenvolvimento da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde” nas localidades (Portaria n.º 1.996, 2007, pp. 1-2).

Portanto, está claro que a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde prevê além de outros aparatos, a criação da Comissão Permanente de Integração Ensino Serviço (CIES) no âmbito estadual e, dentro das possibilidades, a criação dessas instâncias no âmbito regional.

As CIES são instâncias intersetoriais de pactuação e interinstitucionais permanentes que participam da formulação, condução e desenvolvimento da Política de Educação Permanente em Saúde.

São atribuições das CIES, seguindo as diretrizes da Portaria nº 1.996 (2007):

- Assessorar a Comissão Intergestores Bipartite nas discussões sobre Educação Permanente em Saúde, na elaboração de uma Política Estadual Permanente em Saúde;
- Estimular a cooperação e a conjugação de esforços e a compatibilização das iniciativas estaduais no campo da educação na saúde, visando a integração das propostas; e
- Contribuir com o acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação da política de Formação e Desenvolvimento no âmbito do SUS e das ações e estratégias relativas à educação na saúde, constante do Plano estadual de Saúde.

A composição da CIES, seguindo as diretrizes da Portaria nº 1.996 (2007), conta com gestores de saúde municipais, estaduais e do Distrito Federal e ainda, conforme as especificidades de cada região, por;

- Gestores estaduais e municipais de educação e/ou representantes;
- Trabalhadores do SUS e/ou suas entidades representativas;

- Instituições de ensino com cursos na área da saúde, por meio de seus distintos segmentos; e
- Movimentos sociais ligados à gestão das políticas públicas de saúde e do controle social do SUS.

Em 2009, no Maranhão, vislumbrou-se a CIES Estadual com representantes das seguintes instituições: Secretaria de Estado da Saúde do Maranhão (SES/MA), Secretaria Municipal de Saúde de São Luís (SEMUS), Coordenação da Política de Educação Permanente em Saúde, Conselho Estadual de Saúde (CES), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho dos Secretários Municipais de Saúde (COSEMS), Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), de uma Universidade Privada, de um Conselho de Classe, Sindicato dos Servidores de Estado da Saúde do Maranhão (SINDSESMA), Movimento Popular de Saúde (MOPS/MA), de uma instituição de ensino superior pública e de uma instituição de ensino superior privada. Contudo, não foi possível sua criação, pois devido a sua composição, pressupõe a descentralização de poder. Ocorreram algumas tentativas, mas não logrou o sucesso desejado.

Nesse sentido, a Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Maranhão (ETSUS/MA) instituiu a Câmara Técnica de Apoio Matricial como instrumento administrativo, político e pedagógico, que atua junto aos municípios apresentando os cursos que a escola oferece. Apoio Matricial é um profissional de nível superior capacitado pela própria escola, utilizando a lógica da problematização, para pactuação e acompanhamentos dos cursos.

Na medida em que o Apoio Matricial visita o município, ele observa as necessidades prementes daquela localidade referentes à formação dos trabalhadores do SUS. Com essa atividade, veem cumpridos alguns dos objetivos da CIES – que não estão em funcionamento. Além desta responsabilidade, o Apoio Matricial realiza atividades de acompanhamento dos cursos, ouvindo os estudantes e os docentes. Na medida do possível, resolve os problemas inerentes à execução do curso, tais como pactuação do curso com os gestores municipais, local para realização das aulas, dispensa dos profissionais para participarem das aulas, recebimento da documentação dos discentes para efetivação da matrícula no curso junto a Secretaria Escolar, ajustes na condução do curso entre outras atividades afins.

5. Percurso metodológico

Os cursos foram realizados com a pactuação inicial dos municípios junto aos cursos ofertados pela escola. A pactuação foi realizada pelo apoio matricial que está sempre ligado ou subordinado ao coordenador de curso ofertado. Cada curso foi desenvolvido sobre a responsabilidade do coordenador que é ligado à coordenação pedagógica da escola.

A coordenação pedagógica contribui com a elaboração dos planos de cursos, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas coordenações dos cursos e pelo apoio matricial, e faz contato com a coordenação administrativa para responsabilidades de organização financeira referentes aos docentes.

Após a pactuação dos cursos, os docentes são selecionados conforme habilidades e competências observadas. A coordenação pedagógica juntamente com sua equipe faz as capacitações pedagógicas pautadas na metodologia da problematização. Em casos dos cursos de formação referentes às políticas governamentais, como exemplo a política de humanização, os cursos são desenvolvidos pela equipe da ETSUS/MA.

Após a realização dos cursos, são conferidas as evidências de frequência para então emitir os certificados.

Na Tabela 1, estão apresentados os cursos realizados pela ETSUS/MA e a quantidade de profissionais capacitados. Vale ressaltar que todos os cursos oferecidos são gratuitos, sem nenhum custo para os discentes. Todo o custeio das ações é subsidiado pelo Ministério da Saúde, por meio de portarias ministeriais do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps) e da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS).

Tabela 1: ETSUS/MA em números

Item	CURSOS	TOTAL
1	Capacitação Pedagógica	1.109
2	Técnico Agente Comunitário em Saúde - Etapa Formativa I	15.796
3	Técnico em Saúde Bucal	539
4	Técnico em Enfermagem	483
5	Aperfeiçoamento em Maternidade para Técnicos e Auxiliares em Enfermagem	848
6	Aperfeiçoamento em Atenção Primária para Agentes Comunitários em Saúde	7.018
7	Aperfeiçoamento em Atenção Primária para Técnicos e Auxiliares em Enfermagem	1.417
8	Aperfeiçoamento em UTI Neonatal para Técnicos em Enfermagem	148
9	Técnico em Radiologia	34
10	Técnico em Hemoterapia	223
11	Técnico em Vigilância em Saúde	212
12	Pós-Técnico em UTI Neonatal	264

Item	CURSOS	TOTAL
13	Pós-Técnico em UTI Adulto	233
14	Qualificação em Agente de Combate às Endemias	514
15	Aperfeiçoamento em Saúde da Criança	958
16	Aperfeiçoamento em Saúde do Adulto	988
17	Caminhos do Cuidado em parceria com o Ministério da Saúde	17.808
18	Técnico em Análises Clínicas	76
19	Auxiliar em Saúde Bucal	117
20	Humanização do Parto	348
21	Técnico Agente Comunitário em Saúde - Etapas Formativas II e III	1.206
22	Oficina de Leitura e Produção Científica	43
23	Saúde em Libras	137
24	SAMUZINHO	45
TOTAL		50.564

Com relação às atividades da ETSUS/MA, constam dos cursos oferecidos: Curso Técnico Agente Comunitário em Saúde, que primeiramente foi ofertada somente a Etapa Formativa I, e desde 2016 oferta-se para os municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) as Etapas Formativas II e III, atingindo até o momento cerca de 40 municípios; Curso Técnico em Saúde Bucal, Curso Técnico em Enfermagem, Curso Técnico em Radiologia, Curso Técnico em Hemoterapia, Curso Técnico em Análises Clínicas, Curso Técnico em Vigilância em Saúde, Curso Auxiliar em Saúde Bucal, Curso de Aperfeiçoamento em Atenção Primária em Saúde para Agentes Comunitários em Saúde, Curso de Aperfeiçoamento em Atenção Primária em Saúde para Técnicos e Auxiliares em Enfermagem, Curso de Aperfeiçoamento em Maternidade para Técnicos e Auxiliares em Enfermagem e Curso de Aperfeiçoamento em Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal para Técnicos em Enfermagem; Curso Pós-Técnico em Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal e Curso Pós-Técnico em Unidade de Tratamento Intensivo Adulto e Idoso; Qualificação para Agentes de Combate às Endemias; Curso de Aperfeiçoamento em Saúde da Criança, Curso de Aperfeiçoamento em Saúde do Adulto e Idoso e Curso de Humanização do Parto e Puerpério.

Considerando que os Agentes Comunitários de Saúde são responsáveis pela promoção e prevenção da saúde da comunidade, devido ao seu contato direto com a comunidade no território, julga-se que este profissional é um ator importante para a melhoria da qualidade dos serviços e da diminuição da procura dos serviços nas unidades, minimizando assim os recursos públicos e possibilitando a implementação de políticas que realmente transformem a realidade brasileira.

Quando o Ministério da Saúde (Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como Estratégia do Sistema Único de Saúde, 2004) elaborou o “Referencial curricular para curso técnico de agente comunitário de saúde”, apresentou o Agente

Comunitário em Saúde (ACS) como um trabalhador específico do Sistema Único de Saúde. Considerando que este sistema contribui para um contexto de mudanças das práticas de saúde, a importância do ACS se reflete no papel social deste profissional junto à comunidade. Neste contexto, enfatiza-se a necessidade de elevar a formação deste profissional, garantindo a eficácia dos serviços que serão prestados.

O ACS é um mediador social, pois trabalha diretamente com a comunidade. Ele é o responsável por mediar os objetivos das políticas junto à comunidade, além de observar e transmitir as necessidades da comunidade para as unidades de básicas de saúde. É responsável também por compreender o saber popular e adequá-lo ao saber científico, garantindo assim os direitos sociais (Nogueira, Silva, & Ramos, 2000, p. 10).

Outro aspecto importante a ser mencionado neste estudo, são as capacitações realizadas sobre a humanização do parto. De acordo com as Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal (2017), ao mesmo tempo em que o avanço da obstetrícia contribuiu para a melhoria dos indicadores de morbidade e mortalidade materna e perinatais, ele também permitiu a concretização de um modelo que considera o período gravídico-puerperal como uma doença e não uma expressão de saúde, o que acabou por expor as mulheres e recém-nascidos a altas taxas de intervenções, que deveriam ser utilizadas de forma excepcional e não rotineira. Como consequência, diversos aspectos deixaram de ser considerados como os aspectos emocionais, humanos e culturais envolvidos neste processo, esquecendo o caráter particular que envolve o processo de gestar, parir e nascer. “A experiência vivida pelas mulheres neste momento pode deixar marcas indeléveis, positivas ou negativas” (Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal, 2017, p. 4).

Neste sentido, é iminente que os trabalhadores da saúde, em todos os níveis, possuam subsídios a efetivação da humanização no período gravídico-puerperal, de maneira que possam contribuir para o fortalecimento e aumento da qualidade de resposta do setor saúde às demandas das mulheres nesse período. Por esta ótica, o curso de humanização da assistência no processo de gestar e parir trabalha oferecendo às mulheres em período gravídico puerperal acolhimento e assistência compatíveis com seu estado.

Além dos cursos já mencionados neste trabalho, a escola ofereceu o Curso Técnico em Enfermagem para os profissionais inseridos no SUS e que não possuíam a devida qualificação na área de enfermagem, aumentando assim as ações de promoção da saúde e prevenção de doenças nas unidades básicas de saúde dos municípios. E ofereceu também os cursos pós-técnicos na área de Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal e Adulto e Idoso, pois foram áreas que estavam sem profissionais capacitados.

Inferese, portanto, que num processo de formação os alunos, ao longo do tempo, os usuários e a equipe passem a se conhecer melhor, fortalecendo a relação de vínculo, que depende de movimentos tanto dos usuários quanto da equipe (Morosini & Fonseca, 2018).

6. Considerações Finais

O trabalho apresentado nos permite afirmar que o Maranhão desenvolve ações de educação permanente em saúde, mesmo apresentando limitações quanto à formação de órgãos específicos de condução da política de educação permanente em saúde, mas usando a condução com articulação de câmara técnica chamada Apoio Matricial e evidenciando modificações nas práticas de trabalho dos profissionais de saúde ligados ao SUS.

Compreende-se a Educação Permanente em Saúde como algo que não é palpável, mas sim um conceito denso, bem estruturado, carregado de significados, e que contribui para a melhoria do atendimento e do cuidado. É uma ferramenta de gestão na medida em que possibilita a estruturação do ambiente de trabalho quando se consegue implantá-la e torná-la eficaz. Não existe somente uma pessoa que possa implantar ou implementá-la. Trata-se de uma atuação conjunta, em todos os níveis da área da saúde, desde a porta de entrada das unidades até o próprio secretário de estado da saúde.

Referências

- Alcoforado, I. (2014). Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. Silva (Org.), *Mundos distantes, diálogos possíveis: a vida em mosaico* (pp. 14-34). João Pessoa: Ideia.
- Carvalho, A. (2013). Determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde. In A. Carvalho (Org.), *A saúde no Brasil em 2030 – prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: população e perfil sanitário* (2. ed., pp. 19-38). Rio de Janeiro: Fiocruz; Ipea.
- Ceccim, R. B., & Ferla, A. A. (2009). Educação Permanente em Saúde. In Fundação Oswaldo Cruz (Org.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Ceccim, R. B., & Feuerwerker, L. C. (2008). O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Revista Saúde Coletiva*, 14, 41-65.
- Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal* (2017). Brasília: Ministério da Saúde.
- EPS em movimento (2014a). *Educação e Trabalho em Saúde: a Importância do Saber da Experiência* (2014). Página recuperada de <http://eps.otics.org/material/entrada-textos/arquivos-em-pdf/educacao-e-trabalho-em-saude-a-importancia-do-saber-da-experiencia/view>.
- EPS em movimento (2014b). *A EPS, Aprendizagem Flutuante e um Convite para Pensar, Sentir e se Expressar* (2014). Página recuperada de <http://eps.otics.org/material/entrada-textos/a-eps-aprendizagem-flutuante-e-um-convite-para-pensar-sentir-e-se-expressar>

- Marques, M. T. (2015). *Diário Cartográfico do Curso de Especialização em Educação Permanente em Saúde em Movimento*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educasaúde.
- Massaroli, A., & Saupe, R. (2008, abril). Distinção conceitual: educação permanente e educação continuada no processo de trabalho em saúde. In *Anais do 2.º Seminário Internacional sobre Trabalho na Enfermagem (2.º SITE)*, Curitiba, Paraná, Brasil, 1-4.
- Monteiro, M. A. G. S. (2013). Trabalho, saúde e educação: um estudo sobre a formação profissional dos agentes comunitários de saúde do estado do Maranhão no período de 2004-2011 (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, não publicada).
- Morosini, M. V., & Fonseca, A. F. (2018). Os agentes comunitários na Atenção Primária à Saúde no Brasil: inventário de conquistas e desafios. *Rev. Saúde debate*, 42 (número especial 1), 261-274. Texto recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe1/0103-1104-sdeb-42-spe01-0261.pdf>
- Motta, J., Ribeiro, E., Worzoler, M., Barreto, C., & Candal, S. (2002). *Educação permanente em saúde*. Londrina, PR: Olho Mágico.
- Nogueira, R. P., Silva, F. B., & Ramos, Z. V. (2000). *A vinculação institucional de um trabalhador sui generis – o Agente Comunitário de Saúde – Texto para discussão n.º 735*, Cadernos IPEA. Rio de Janeiro, Brasil: IPEA.
- Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como Estratégia do Sistema Único de Saúde* (2004). Portaria n. 198, de 13 de fevereiro de 2004. Brasília: Ministério da Saúde.
- Política Nacional de Educação Permanente em Saúde* (2009). Brasília, Distrito Federal, Brasil: Ministério da Saúde.
- Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007* (2007). Brasília, Distrito Federal, Brasil: Ministério da Saúde.
- Sousa, L. B., Torres, C. A., Pinheiro, P. N.C., & Pinheiro, A. K. B. (2010). Práticas de educação em saúde no Brasil: a atuação da Enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 18(1)55-60.
- Uma possibilidade de fazer diferente* (2015). Página recuperada de <http://eps.otics.org/material/entrada-textos/uma-possibilidade-de-fazer-diferente>.
- Vázquez, A. S. (1980). *Filosofia da praxis*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vendruscolo, C., Prado, M. L., & Kleba, M. E. (2015). Do quadrilátero ao prisma : configuração dos espaços gestores na educação/formação em saúde. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR*, 11(3), 34-36.

