



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO
PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE
TRABALHADORA?**

TESE DE DOUTORADO

Mariglei Severo Maraschin

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO
PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE
TRABALHADORA?**

por

Mariglei Severo Maraschin

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação –
Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Severo Maraschin, Mariglei

Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? / Mariglei Severo Maraschin. – 2015.

316 p.; 30 cm

Orientador: Liliana Soares Ferreira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015.

1. Trabalho Pedagógico 2. Trabalho-Tecnologia 3. Políticas Públicas Educacionais 4. PROEJA 5. Educação Profissional I. Soares Ferreira, Liliana II. Título.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a tese

**DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO
DA CLASSE TRABALHADORA?**

elaborada por
Mariglei Severo Maraschin

como requisito parcial para a qualificação da
TESE de DOUTORADO

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Liliana Soares Ferreira
(Presidente Orientadora)

Profª Drª Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco
UFF

Profª Drª Maria Clara Bueno Fischer
UFRGS

Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM

Profª Drª Elena Maria Mallman
UFSM

Profº Dr Fábio da Purificação de Bastos
UFSM

Profº Dr Décio José Auler
UFSM

Santa Maria, 9 de junho de 2015.

Dedico

À minha filha Melissa,
que sentiu minhas ausências e realizou uma torcida diária pelo fim da tese.

Aos meus pais, Adalberto e Eloí,
exemplos de classe trabalhadora que não tiveram a oportunidade de escolarizar-se
e profissionalizar-se.

Ao meu amor, André,
pelos esforços conjuntos e o apoio incondicional.

Aos professores e gestores militantes do PROEJA,
que disputam e fazem a política no RS.

Aos estudantes PROEJA,
“Classe trabalhadora, lutadora e vencedora” (GFE – C.3).

Ao Kairós/UFSM,
pela práxis do tempo de oportunidades, de vivências e aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que se tornam necessários ao término desta etapa. Primeiro, agradeço a Deus por ter me concedido a oportunidade de viver e ter me guiado na escolha da profissão que me faz cada dia mais feliz.

Aos meus pais, pela força que sempre me proporcionaram para estudar e vencer a partir da escolarização. Por vocês e para vocês eu me desafio a cada dia.

Aos meus amores, André e Melissa, pela compreensão, parceria, motivação e entusiasmo de cada etapa vencida! Vocês foram e são meu porto seguro, minha alegria e meu amor sem fim.

A todos os professores de minha formação, desde os primeiros até os desta etapa, que me fizeram crescer, amar o aprender e o transformar-se a cada dia.

À professora orientadora Liliana Soares Ferreira, por todo o processo vivenciado, as orientações semanais, as leituras pertinentes, por me mostrar um novo olhar de pensar e compreender a Educação. Agradeço também à convivência no Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - pelo crescimento coletivo e o comprometimento uns com os outros. Agradeço a convivência fraterna com os colegas Cláudia, Cláudio, Rodrigo, Ana Paula, Josiane e Vanessa.

Aos professores participantes da banca, professora Maria Ciavatta – leitura e referencial empolgantes, um exemplo de vida e dedicação à pesquisa em Educação e Trabalho; à professora Maria Clara – companheira de militância do PROEJA no RS; professora Cláudia Bellochio – minha inspiração; professor Fábio Bastos, Elena Mallman e Décio Auler pelas contribuições construtivas ao trabalho.

À UFSM, pela oportunidade de cursar o Curso de Mestrado e Doutorado em Educação. Ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM – meu novo espaço profissional, pelo apoio ao término do curso e as novas parcerias que estou construindo.

Ao Instituto Federal Farroupilha pelas experiências edificadas na trajetória profissional como pedagoga, professora e assessora pedagógica. Pelas ações construídas coletivamente e as parcerias que continuam. Agradeço, especialmente, pelos três meses de licença qualificação.

Aos gestores, professores e estudantes dos Câmpus do IF Farroupilha, de Alegrete e Jaguari, dos Câmpus do IFSUL, de Sapucaia do Sul e Venâncio Aires, dos Câmpus do IFRS, de Bento Gonçalves e da Restinga.

A todos os pesquisadores do CAPES/PROEJA RS espalhados em diferentes Institutos do RS, especialmente aos grandes parceiros, hoje amigos, Elenir Mousquer e Fábio Marçal.

*Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.
(MARX, 11ª Tese sobre Feurbach)*

*Marx fala, no entanto, de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa, de certa maneira, todo o processo da sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem.
(MANACORDA 2010, p. 136)*

*O problema sobre se é possível atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico. A teoria materialista da mudança das circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela.
A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (MARX, Tese sobre Feurbach in Textos sobre Educação e Ensino, 2004, p.*

RESUMO

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA?

AUTORA: Mariglei Severo Maraschin

ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 9 de junho de 2015.

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa 2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós- Graduação em Educação - foi construído a partir da (con)vivência no Kairós - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. A proposta surge da constatação que o aumento de programas que integram a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade EJA, na última década, traz o campo da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos - EJA para o debate educacional, e remete aos professores, gestores e pesquisadores a avaliar e construir diálogos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nestes Programas. Observa-se que tanto as políticas de EJA integradas à EP como o trabalho pedagógico desenvolvido na práxis dos cursos se efetivam em um contexto de dialética das disputas, entendida esta como as diferentes disputas – oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes de trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas para os trabalhadores. Nesse processo, a pesquisa procurou responder a quais sentidos de trabalho, tecnologia e trabalho pedagógico se evidenciam no trabalho pedagógico e nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional na modalidade EJA dos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas. Como objetivo geral estabeleceu-se investigar, na perspectiva dialética, o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico, de 2005 a 2014. Para construir esta pesquisa organizou-se um referencial sobre Trabalho Pedagógico, sobre os sentidos dos conceitos de trabalho, tecnologia e classe trabalhadora, sobre o histórico das políticas de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, a partir de 2005, mapeando como programas desenvolvidos, o PROEJA Médio, PROEJA FIC, CERTIFIC, PRONATEC EJA e sobre o envolvimento dos Institutos Federais do RS com tais políticas. Após esse panorama trabalhou-se com a hipótese de que os sentidos críticos do trabalho da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das políticas de EJA integradas à EP e as políticas não estão a serviço da classe trabalhadora, contribuindo para a configuração de um contexto de dialética das disputas. O estudo fundamentou-se no materialismo histórico dialético. A partir das categorias de conteúdo: disputas, sentidos do movimento dos cursos PROEJA RS, sentidos do trabalho pedagógico, sentidos das categorias trabalho e tecnologia, classe trabalhadora, tempo e trabalho pedagógico realizou-se a análise de conteúdo nos discursos produzidos na entrevista com os gestores, grupos focais com professores e equipes, grupos focais com estudantes e grupo de interlocução com professores participantes da pesquisa de seis câmpus dos IFs do RS, dois de cada Instituto. A investigação chegou ao entendimento de que os sentidos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das realidades pesquisadas, salvo em uma realidade que se destacou pela efetivação do currículo integrado. Observou-se também que não há mecanismos de participação da classe trabalhadora nos IFs do RS e que são muitas as disputas mapeadas na prática, ficando o questionamento se as disputas são em torno do financiamento, ou se efetivamente são disputas de concepção e de gestão. Percebeu-se que este campo possui várias possibilidades de novos estudos e que o trabalho pedagógico e as reuniões constroem sentido para a política de EP integrada à EJA. Propõe-se, dessa forma, uma ampliação de pauta das políticas públicas educacionais, investimento em trabalho pedagógico. Este trabalho que possibilita ações, relações e transformações e que se configura no contexto da dialética das disputas em que os sentidos críticos e ingênuos de trabalho pedagógico, trabalho e tecnologia se movimentam e se instituem num processo inacabado. Portanto, considerando o sentido produtivo das disputas, acredita-se em uma gestão para o trabalho pedagógico, nas reuniões pedagógicas e no tempo necessário à formação integrada da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Pedagógico. Trabalho. Tecnologia. Políticas Públicas Educacionais. PROEJA.

ABSTRACT

Doctorate Thesis

Program of de Post-Graduation on Education

Federal University of Santa Maria/RS/Brazil

DIALECTIC OF DISPUTES: PEDAGOGICAL WORK FOR WORKING CLASS?

AUTHOR: Mariglei Severo Maraschin

ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

Date and Place of Defense: Santa Maria/RS/Brazil, June 9th, 2015.

This study is related to the School Practices and Public Policies research line of the Post-Graduation Course on Education at Federal University of Santa Maria/RS state/Brazil and was constructed from experiences at Kairós – Group of Researches and Studies on Work, Education and Public Policies. The research intention arrives from the observation that the increase of federal programs that integrate Professional Education (PE) and Youth and Adult Basic Education modality, in the last decade, brings these fields to the educational discussion and takes teachers, educational managers and researchers to evaluate and to dialogue about pedagogical work developed in these Programs. It is observed that not only the Youth and Adult Education (YAE) policies integrated to PE but also the pedagogical work made on the praxis of these courses were put into effect in context of a dialectic of disputes, understood as the different disputes – opposition and fight among conceptions and meanings about pedagogical work and disputes related to the place of policies for workers. In this process, the research has aimed to answer which meanings of work, technology and pedagogical work were made evident on pedagogical work of Youth and Adult Education (YAE) integrated to PE policies in a Federal Institution in RS state/Brazil and how they contribute to the arrangement of the dialectic of disputes context. The general aim is investigating, on dialectical perspective, the meaning(s) of work, technology and pedagogical work on the policies of Basic Education integrated to Professional Education, at Youth and Adult Education modality, in Federal Institutes/RS state/Brazil and how they contribute to the arrangement of a dialectic of disputes context around policies and pedagogical work, from 2005 to 2014. To construct this research, it was organized a theoretical background about Pedagogical work, about meanings and concepts of work, technology and working class, about the history of policies on PE integrated to YAE Basic Education modality, since 2005, mapping how the Brazilian programs developed, as *PROEJA Médio*, *PROEJA Médio*, *PROEJA FIC*, *CERTIFIC*, *PRONATEC EJA* and about the engagement of Federal Institutes with those policies. After this overview, it was worked with the hypothesis that critical meanings of work and technology were not made evident in pedagogical work with YAE integrated to PE policies and these ones were not available for working class, contributing to the arrangement of a dialectic of disputes context. The study was based on dialectical and historical materialism. Through content categories: disputes, meanings of movement of Brazilian PROEJA/RS courses, meanings of pedagogical work, meanings of work and technology, working class, time and pedagogical work; it was made analysis of content in discourses elaborated in interviews with education managers, focus group with teachers and teams, focus group with students and interlocution group with teacher from six *campi* of Federal Institutes of RS state/Brazil, two from each Institute. The study understood that the meanings of work and technology were not clear in pedagogical work of researched realities, except of one reality that has been spotlighted for the enforcement of integrated curriculum. It was also observed that there have not been worker class mechanisms of participation in the Federal Institutes of RS state/Brazil and that there are many disputes mapped on the practice, resulting on a question if disputes are for financial resource or they are disputes of conception and management. It was analyzed that this field has many possibilities of new studies and that pedagogical work and meetings construct meanings for PE integrated to YAE policy. It is proposed, thus, an enlargement of the agenda of public educational policies, investment on pedagogical work. This work makes possible actions, relations and transformations that were set up in dialectic of disputes context in which the critical and naive meanings of pedagogical work, work and technology are put in movement in an unfinished process. Therefore, considering the favorable side of disputes, it was believed on a management for pedagogical work, on pedagogical meetings and on necessary time for the integrated formation of working class.

KEYWORDS: Pedagogical Work. Work. Technology. Public Educational Policies. *PROEJA*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentuais gerais de oferta educacional da Rede Federal	108
Tabela 2 - Evolução da Evasão por Oferta Educacional da Rede Federal.....	111
Tabela 3 - Dados da oferta do PRONATEC nos IFS.....	138
Tabela 4 - Matrículas EJA (ensinos fundamental e médio) articulada a Educação Profissional.....	141
Tabela 5 - Matrículas de EJA por etapa de Ensino.....	141
Tabela 6 - Envolvimento com as políticas do PROEJA dos IFS do Rio Grande do Sul – matrículas 2012.....	156
Tabela 7 - Evolução das Matrículas PROEJA FIC e Técnico.....	187
Tabela 8 - Evolução da Conclusão por Oferta Educacional na Rede Federal.....	188
Tabela 9 - Percentual de Matrículas na EJA integrada à EP, no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS.....	120
Tabela 10 - Escolaridade média da população de 18 a 29 anos no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS.....	120
Tabela 11: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente na área rural, no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS.....	121
Tabela 12: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos entre os 25% mais pobres, no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização da Pesquisa.....	35
Quadro 2 – Aspectos da prática na condução da pesquisa científica.....	48
Quadro 3 - Câmpus selecionados.....	62
Quadro 4 – Sujeitos participantes da pesquisa.....	67
Quadro 5 - Ações da pesquisa.....	69
Quadro 6 - Programas de Educação Profissional integrados a Educação Básica na modalidade EJA desenvolvidos pela SETEC/MEC no período 2005-2013.	98
Quadro 7 - Resumo do item Os grupos destinatários da política da integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA.....	113
Quadro 8 - Dados dos capítulos 2 e 3 do Documento Base PROEJA.....	124
Quadro 9 - Modalidades de oferta do PRONATEC EJA no âmbito da Bolsa-Formação PRONATEC.....	145
Quadro 10 - Câmpus do IF Farroupilha – tempo histórico e envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada a Educação Profissional na modalidade EJA.....	158
Quadro 11 - Câmpus do IFSUL – tempo histórico e envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada a Educação Profissional na modalidade EJA	161
Quadro 12 - Câmpus do IFRS – tempo histórico e envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada a Educação Profissional na modalidade EJA	163
Quadro 13 – Síntese da Categoria Movimentos dos Cursos PROEJA no RS.....	179
Quadro 14 – Síntese da Categoria Sentidos do Trabalho Pedagógico.....	207
Quadro 15 – Sentidos de Tecnologia para Álvaro Vieira Pinto.....	222
Quadro 16 - Síntese da Categoria Sentidos do Trabalho e da Tecnologia.....	237
Quadro 17 - Discursos dos professores do C.6 sobre os sentidos do trabalho e da tecnologia no trabalho pedagógico do curso PROEJA.....	245
Quadro 18 – Características do trabalho alienado em Marx.....	256
Quadro 19 - Frequência das Reuniões Pedagógicas.....	277
Quadro 20 – Síntese da Categoria Trabalho Pedagógico e o Tempo.....	279

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias da pesquisa.....	59
Figura 2 – Síntese do Processo de construção da pesquisa.....	70
Figura 3 – Disputas mapeadas pela pesquisa.....	74
Figura 4 – Sistematização da Dialética das Disputas.....	95
Figura 5 - Diagrama do Itinerário Formativo – Rede CERTIFIC.....	130
Figura 6 - Diagrama e descrição das Etapas Rede CERTIFIC.....	131
Figura 7 - Agentes da Bolsa-Formação PRONATEC.....	139
Figura 8 - O PRONATEC EJA como instrumento para a política pública.....	142
Figura 9 - Possibilidades de oferta do PRONATEC EJA.....	144
Figura 10 - Mapa de localização dos Câmpus, Reitoria e Pólos de Educação a Distância do IF Farroupilha.....	158
Figura 11 - Mapa de localização dos Câmpus e Reitoria do IFSUL.....	161
Figura 12 - Mapa de localização dos Câmpus do IFRS.....	163
Figura 13 - Concepção crítica da Educação.....	184
Figura 14 - Aspectos da Teoria da Técnica – Vieira Pinto.....	223
Figura 15 – Sentidos Teóricos do Trabalho e da Tecnologia.....	235
Figura 16 – Síntese da Categoria Participação da Classe Trabalhadora.....	262

LISTA DE REDUÇÕES

C.1 – Câmpus 1
C.2 - Câmpus 2
C.3 – Câmpus 3
C.4 - Câmpus 4
C.5 – Câmpus 5
C.6 - Câmpus 6
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CTISM – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento
EB – Educação Básica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas
ETP – Escola Técnica de Pelotas
FIC – Formação Inicial e Continuada
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF – Instituto Federal
IFRS – Instituto Federal Rio Grande do Sul
IFSUL – Instituto Federal Sul Riograndense
GFE – Grupo Focal Estudantes
GFP – Grupo Focal Professores
GI – Grupo de Interlocução
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOVA/RS – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos/ Rio Grande do Sul
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional da Educação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEST – Serviço Social do Transporte
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNA - Serviço Nacional de Aprendizagem
SNS – Serviço Nacional Social
TP–Trabalho Pedagógico

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	309
ANEXO B - Possibilidades de oferta de cursos no âmbito do PRONATEC EJA, conforme estabelece o Decreto Nº 5.840/2006.....	310
ANEXO C - Distribuição da carga horária mínima para os cursos técnicos e cursos FIC – PRONATEC EJA.....	311

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com o gestor de cada câmpus.....	312
APÊNDICE B – Roteiro do grupo focal com os estudantes.....	313
APÊNDICE C - Roteiro do grupo focal com os professores.....	314
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	315

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 Da trajetória pessoal à construção da tese.....	17
2 A proposição da tese.....	31
1 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	36
1.1 Referências Teórico- Metodológicas.....	37
1.2 Categorias do método e de conteúdo.....	50
1.3 Do processo, dos contextos, dos instrumentos de produção dos dados, da análise e da organização dos dados produzidos.....	59
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA DIALÉTICA DAS DISPUTAS	71
2.1 A Dialética das Disputas.....	71
2.2 Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a partir do decreto de 2005..	95
2.2.1 As políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional, na modalidade EJA, a partir de 2005 ..	99
2.2.1.1 PROEJA.....	107
2.2.1.2 PROEJA FIC.....	122
2.2.1.3 CERTIFIC.....	126
2.2.1.4 PRONATEC.....	133
2.2.1.5 PRONATEC EJA.....	138
2.2.2 Políticas Públicas Educacionais: dos Programas ao Trabalho Pedagógico.....	149
3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA: HISTORICIDADE E MOVIMENTOS	153
3.1 Instituto Federal Farroupilha.....	157
3.2 Instituto Federal Sul Rio Grandense.....	159
3.3 Instituto Federal Rio Grande do Sul.....	162
3.4 Os movimentos dos IFs do Rio Grande do Sul na historicidade da EJA: as vozes dos gestores, professores e estudantes.....	164
4 TRABALHO PEDAGÓGICO: A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS	180
4.1 Os sentidos do trabalho pedagógico nos câmpus pesquisados.....	189
4.2 Os sentidos do Trabalho e da Tecnologia.....	208
4.2.1 Os sentidos do Trabalho.....	209
4.2.2 Os sentidos da Tecnologia.....	220
4.2.3 Os sentidos do Trabalho e da Tecnologia nos câmpus pesquisados.....	236
4.2.3.1 Então, o currículo integrado?.....	245
5 TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA: PARA ALÉM DAS DISPUTAS E NA DIALÉTICA DAS DISPUTAS	252
5.1 A classe trabalhadora: alienação versus emancipação.....	252
5.2 Trabalho Pedagógico Ingênuo e Trabalho Pedagógico Crítico.....	258
5.2.1 A participação da classe trabalhadora no Trabalho Pedagógico dos IFs do RS.....	261
5.2.2 Trabalho Pedagógico e a Gestão.....	272
5.2.3 A Transformação pelas reuniões pedagógicas.....	274
5.2.4 Trabalho pedagógico e o Tempo.....	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONSTRUINDO PROJEÇÕES	284
REFERÊNCIAS	295
ANEXOS	309
APÊNDICES	312

INTRODUÇÃO

1 Da trajetória pessoal à construção da tese

O cientista é, por definição, um trabalhador, no sentido em que o trabalho se define como a transformação da realidade pela ação construtiva do homem, de acordo com as finalidades ditadas pelas necessidades da existência, em correspondência com seu pertencimento a um meio social, que se acha em determinado momento da evolução histórica. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 228).

A partir do entendimento de Vieira Pinto (1979), da pesquisa científica como trabalho e da pesquisa em educação como instrumento para pensar e transformar a realidade observo¹ e construo reflexões sobre minha trajetória de filha, estudante, professora, mãe e pesquisadora. A cada meio(s) social (is) no qual vão se estabelecendo relações e as (re)construções que fui constituindo na prática contribuíram para que minha história fosse se instituindo e o tornar-se profissional produziu-se em um contexto de reflexões e interrogações que advêm da prática e retornam à prática. Por isso, que se buscou aproximação do grupo Kairós/UFSM - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, e que, a partir da linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolveu-se este estudo de tese.

Filha de pais batalhadores, cresci ouvindo minha mãe orientar para estudar; que somente através do estudo poderia ser e ter o que ela não teve: oportunidades de trabalho e de melhoria de vida. Os ensinamentos da minha mãe, de incentivo ao estudo, da persistência e do trabalho comprometido foram motivações para mim, visto que ela, por não ter acesso à escola na idade própria, cursou somente os anos iniciais do Ensino Fundamental. O fato é que hoje, no momento em que tive o doutorado como desafio, e por ter chegado a esse grau da escolaridade, passei a refletir sobre a minha história e o que ela tem em comum com muitos trabalhadores desse país. Fundamentada em Marx e Engels (2004), pretendo, além de ver a educação e as políticas do ponto de vista da classe dos trabalhadores, fugir de argumentações abstratas, excessivamente gerais ou muito vagas e buscar o entendimento a partir e com os trabalhadores. Nesse sentido, “para chegar até aí, [a serviço da classe trabalhadora] não se deve voltar atrás, deve-se caminhar adiante” (MARX; ENGELS, 2004, p. 14)

¹ Registra-se que, nesta seção, optou-se pela escrita flexionada em primeira pessoa do singular, porque a argumentação parte da história pessoal da pesquisadora. Nos capítulos seguintes utilizar-se-á a flexão em terceira pessoa do singular.

Do ponto de vista da classe trabalhadora, como já foi ressaltado, estou tendo a oportunidade que meus pais não tiveram. Meu pai, após aposentadoria, saiu do nível de escolaridade do Ensino Fundamental incompleto passando ao Ensino Médio completo, através da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Por isso, atualmente, como Professora e Pesquisadora da Educação Profissional, da EJA e defensora de políticas públicas de qualidade para todos e de práticas coerentes para aqueles que se desafiam a aprender e a edificar uma profissão me propus a pensar e apontar referências sobre estas temáticas.

Talvez, hoje a convicção de trabalhar como professora e o desejo de arquitetar um trabalho pedagógico participativo, coletivo e transformador vêm a partir de toda a trajetória e experiência construída e vivida. Fui estudante no Ensino Fundamental e no curso de Ensino Médio Profissionalizante (Magistério) de escola pública. A opção pela carreira docente, ainda na Educação Básica, não foi algo tranquilo, talvez pela desvalorização da época (1993-1997), mas foi a possibilidade de inserir-me no mundo do trabalho o mais rápido possível para obter uma renda e conseguir-me adequar às exigências do capitalismo: consumo e conhecimento.

Vale considerar que “o capitalismo não é simplesmente um ‘sistema econômico’. É também – ou hoje em dia, acima de tudo – um sistema de dominação social em proveito de burguesias oligárquicas e oligarquias burocrático-capitalistas, hierarquizadas em nível mundial” (CHESNAIS, 2011, p. 189). Mészáros (2011) enumera os componentes inseparavelmente entrelaçados do sistema orgânico do capital, na forma capitalista e pós-capitalista sendo o primeiro o CAPITAL, “representando não só as condições materiais alienadas de produção, mas, também – na qualidade de *personificação* dos imperativos materiais do capital, inclusive o imperativo-tempo [...], a subjetividade que comanda e se opõe ao trabalho” (idem, p. 917). O segundo, o autor classifica como TRABALHO, que se configura como “estruturalmente privado do controle das condições necessárias de produção, reproduzindo o capital em uma escala ampliada, ao mesmo tempo em que, como sujeito real da produção e *personificação* do trabalho, *confronta defensivamente* o capital” (p. 917). E, por terceiro, o:

- ESTADO, como a estrutura global de comando político do sistema antagônico do capital que oferece a garantia final para a *contenção* dos antagonismos inconciliáveis e para a submissão do trabalho, já que o trabalho retém o poder potencialmente explosivo da resistência, apesar da compulsão econômica inigualável do sistema (MÉSZÁROS, 2011, p. 917, grifos do autor).

Nesse contexto capitalista, vivenciei a escola pública², durante a Educação Básica, mas, já no Ensino Superior, precisei optar pelo ensino particular. Essa mudança ocorreu, não porque não fui aprovada na Universidade Federal, mas porque precisava trabalhar e o curso universitário noturno era a possibilidade de sustentar-me, tendo um trabalho para manter as necessidades básicas, bem como para ajudar a pagar o estudo, mesmo realizando o curso com auxílio financeiro, sob a forma de bolsa de estudo.

No curso de Licenciatura em Pedagogia aprendi a desenvolver o gosto por entender o contexto, o mundo histórico e social e as relações que se pode construir através do trabalho dos professores, a realidade, o processo histórico e a transformação social. O curso de Pedagogia foi uma grande experiência. Primeiro, por vivenciar uma época em que a concepção de Pedagogia estava em crise e tendia a ultrapassar os muros da escola. Estudei quatro anos para concluir a Pedagogia - Tecnologia Educacional, tornando-me uma profissional que poderia trabalhar também nas organizações não escolares, participando da educação dos “colaboradores”. Ao concluir o Curso, a revolta: o curso não foi aprovado e a instituição precisou reconstruir e oferecer um novo diploma, do curso de Pedagogia que já tinham reconhecido – a Pedagogia - Magistério.

Acredito que, somente hoje, olhando para esse meu processo formativo, posso entender e compreender o que era Tecnologia Educacional³ e o que significa no processo histórico esta habilitação da Pedagogia. Gaudêncio Frigotto, em sua obra “A produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista” apresenta significativas considerações sobre o processo histórico do desenvolvimento da teoria do capital humano e o trabalho escolar:

A desqualificação do trabalho escolar vem transvestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras (FRIGOTTO, 2010, p. 186).

² Estudei na Escola Municipal Padre Réus, onde hoje funciona a Escola Estadual Reinaldo Cozer. O Magistério realizei no Instituto Estadual Olavo Bilac, escola tradicional da cidade, na formação de normalistas.

³ Ao destacar a “Tecnologia Educacional” na época analisada, tive como objetivo problematizar o entendimento desta expressão ligada a teorias do capital humano, conforme Frigotto (2010). Reitero, entretanto, não desconhecer os atuais estudos sobre tecnologias educacionais inclusive sobre a importante inclusão das tecnologias educacionais para a classe trabalhadora.

A decepção maior foi no estágio na “organização” – empresa com muitos trabalhadores em que foram planejadas reflexões com os funcionários. Já na primeira reflexão fomos convidadas (o estágio era realizado em dupla) a mudar a proposta e oferecer um curso sem buscar com que aqueles trabalhadores “pensassem criticamente”, pois isso era muito perigoso para a administração da empresa. Funcionários pensantes significariam trabalhadores questionando os processos de trabalhos, as relações de trabalho e de poder.

Já vimos que a indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual um ser humano com todas as suas faculdades e por toda a vida, fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial; e, fora da fábrica, por toda a parte, com o emprego esporádico das máquinas e dos trabalhadores de máquinas, e com a introdução do trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação, que servem de nova base à divisão do trabalho. A contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a natureza da indústria moderna se impõe de maneira poderosa (MARX, 2012, p. 549).

Na continuidade de meus estudos cursei a Especialização em Gestão Estratégica do Conhecimento nas Organizações, ainda enfatizando organizações escolares e não-escolares. Nessa parte da minha trajetória, pelas experiências que vivenciava – a de alfabetizadora em uma escola particular, sempre trabalhando com estudantes carentes (nessa época, a escola tinha filantropia) e alfabetizadora do Movimento de Alfabetização do Rio Grande do Sul (MOVA/RS), fui assumindo o trabalho pedagógico crítico e a pesquisa como estratégia para perceber e transformar a práxis, assim como o comprometimento com a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009) e não tem o reconhecimento da sociedade. A partir do trabalho de alfabetização de jovens e adultos, passei a investir nos estudos no campo da EJA e ver que essa área carecia de pesquisas. Por que a universidade, os professores, os gestores e os pesquisadores não se envolviam mais com práticas e vivências com os jovens e adultos excluídos do processo de escolarização? Por que as pesquisas não se aproximavam da realidade dos sujeitos que não têm acesso a processos escolares, pobres, sem trabalho e com dificuldades sociais? Percebia, então, a necessidade de um conhecimento mais profundo da construção histórica do campo em que o professor realiza seu trabalho.

Arroyo (2012) debate sobre a falta de profissionais da educação com conhecimento mais profundo da construção histórica do campo educativo e da

compreensão da história da educação com a inserção da historicidade da escola. O autor confirma “o universo conceitual tão reduzido em que foi enclausurada a educação nas sociedades ocidentais. Se elaboramos uma proposta de educação à Constituinte, incluímos apenas o direito à escolarização” (p. 113). E o autor também denuncia uma realidade: “O educativo maior que nos referimos é deixado como tarefa de militantes convertidos em pedagogos ocasionais nas periferias nos fins de semana, enquanto são estudantes e não se assentaram numa profissão” (p. 113). Não há preocupação com a educação popular, a educação dos trabalhadores, a educação e os movimentos sociais, o partido, o sindicato e as associações. Estes ainda são um pensar e fazer não legitimados, algo marginal ou à margem da legítima e normal preocupação e prática dos profissionais da educação que estão focados em seu campo, a escola, os métodos, os conteúdos, a relação professor-aluno e as tendências pedagógicas (ARROYO, 2012). Na mesma linha o autor ainda questiona: “Investir todos na democratização de uma escola de boa qualidade não seria o legítimo caminho para garantir o direito do povo e dos trabalhadores à educação?” (ARROYO, 2012, p. 114).

Dessas reflexões sobre o lugar que ocupa a educação dos trabalhadores, as experiências em que fui me envolvendo, a EJA, a gestão do trabalho pedagógico, a Educação Profissional e a pesquisa foram fazendo parte da minha opção pela docência e da minha convicção que, pelo trabalho do professor e pela práxis⁴ humana, é possível a mobilização por um trabalho pedagógico crítico.

Tudo isso não faz mais que nos reconduzir ao ponto inicial, porém agora com um conhecimento maior: a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir uma transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (MARX; ENGELS, 2004, p. 16).

Dessa forma, acredito que minha trajetória e os desafios de alfabetizar, de participar de grupos de trabalho e de estudar foram fortalecendo minha convicção e, em 2003, me aventurei a voltar para a universidade, por meio do curso de Mestrado. O que parecia tão difícil – uma trabalhadora da educação obter uma chance para

⁴ Entende-se práxis como “a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres”. (BOTTOMORE, 2012, p. 430). Assim, “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1969, p. 202).

cursar Mestrado em uma Universidade Federal - foi possível. E passei a realizar o curso entre 2004 e 2006, proporcionando a continuidade a experiências anteriores – ação na EJA, desenvolvimento de projetos colaborativos e pesquisa na/sobre o cotidiano da escola⁵.

O término do Mestrado em Educação e, logo, a maternidade proporcionaram alçar voos mais altos e conquistar aprovação em concurso público como Técnica Administrativa em Educação – pedagoga/supervisora de uma realidade de certa forma distante da minha trajetória e formação: a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a passagem da escola particular para a Rede Federal foi um alívio em termos de proposta de trabalho e convicções e a passagem pela escola estadual foi dolorosa, pois não tínhamos recursos e condições ideais, mas percebia-se compromisso da gestão e de um grupo de professores em oferecer um trabalho pedagógico crítico a crianças, jovens e adultos. Na Rede Estadual trabalhei em duas escolas. A primeira localizada em uma zona de muitas dificuldades sociais e que possuía um grupo de professores comprometido com uma proposta pedagógica construída coletivamente que oportunizasse a transformação dos estudantes. A segunda, com um público muito diverso, e com uma abertura para proposições novas. Nesta tive a oportunidade de trabalhar com a EJA e com a Coordenação Pedagógica, instituindo espaços de planejamento e reflexão sobre o trabalho pedagógico a partir de estudos sistematizados. Lembro do meu último dia na Rede Estadual, das lágrimas da minha diretora, questionando por que quando há uma professora comprometida acaba-se perdendo-a para o sistema. Isso porque na Rede Estadual o último nível é o seis que equivale à Especialização. O que se cursa além não oferece crescimento na carreira profissional. Dessa forma, o término do Mestrado não oportunizou melhoria no salário.

Devido a esta trajetória, logo que iniciei no Instituto Federal⁶ já me identifiquei com as turmas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na

⁵ Minha dissertação tem como título: **Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional na Educação de Jovens e Adultos** (2006), realizada também no PPGE/UFMS. Nesta pesquisa participei, por meio do embasamento na investigação-ação educacional, junto com professores da EJA dos Anos Iniciais da rede estadual de ensino de uma experiência de formação continuada colaborativa, ou seja, a partir da constituição de um grupo colaborativo buscamos planejar ações, agir e avaliar o processo de docência na EJA, tanto individual, como observando o processo de desenvolvimento coletivo.

⁶ Minha inserção na Rede Federal ocorreu no ano de 2008. Iniciei em uma UNED – Unidade Descentralizada do CEFET. No fim do ano, ocorreu a transformação para Instituto Federal. Então, tive a oportunidade de viver esta transição.

modalidade EJA. Passei a delimitar um espaço de reflexão/construção/reconstrução. Com lutas e enfrentando disputas instituí um espaço e um tempo para reflexão sobre as turmas de PROEJA Médio – ocorriam reuniões semanais para discussão, planejamento e reconstrução do projeto pedagógico do curso. Por convicção, assumi e fomentei o Curso de Especialização PROEJA, projeto PROEJA FIC e grupo de pesquisa. Nessa busca em construir um trabalho pedagógico coerente com as necessidades dos sujeitos, vi, na possibilidade de trabalhar como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a oportunidade de quebrar barreiras e fazer a diferença. Foi quando fiz concurso para professora e assim assumi um novo cargo na rede. Como professora, tive a certeza da importância na formação de profissionais conscientes de uma responsabilidade: a de unir ensino e pesquisa na busca da transformação de realidades. Ser trabalhador da Educação Profissional é construir um trabalho em diferentes modalidades e níveis comprometidos com a classe trabalhadora. E, nas licenciaturas, que é essencialmente, pela minha formação, campo de trabalho, é estar aberto a fomentar uma proposta inovadora que alie o desenvolvimento de ensino e pesquisa para “transformar” as realidades da escola.

Nessa trajetória de busca por aliar ensino e pesquisa e, já no doutorado, tive a oportunidade de trabalhar em outro contexto de Educação Profissional, uma escola vinculada à universidade – o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Além de ser professora dos cursos técnicos e tecnólogos, atuo na orientação educacional, auxiliando estudantes do Ensino Médio Integrado e do PROEJA a refletirem sobre suas trajetórias de vida como participantes de uma formação profissional. Dessa forma, pode-se perceber o quanto o trabalho de um pedagogo, seja técnico e ou docente, está implicado no desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Profissional.

A partir de minha história como trabalhadora, estudante e militante por uma educação e sociedade, na qual todos possam se sentir parte, é que retomo à importância do “sentido” que os processos vão ocupando na vida da gente. Com base na reflexão de Vieira Pinto (2005a), no início do primeiro capítulo do livro *Conceito de Tecnologia*, muitas vezes, reproduz-se o conceito de determinado termo, sem entendê-lo no seu sentido amplo, simplesmente por repassá-lo ingenuamente. Assim, por acreditar que se deve retomar e compreender os

processos sempre considerando a visão histórica e o sentido(s)⁷ com que as ações vão se constituindo, que se buscou neste estudo: compreender quais sentidos de trabalho e tecnologia se evidenciam no trabalho pedagógico⁸ e nas políticas⁹ de Educação Básica integradas à Educação Profissional na modalidade EJA dos Institutos Federais do RS. Também como contribuem para a configuração do contexto de dialética de disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico, nesse contexto, é a categoria central, pois se defende que é este a efetividade das políticas. É no trabalho pedagógico que se materializam as ações dos sujeitos e cria-se o sentido para a formação integrada ou não do curso que os jovens e adultos realizam na instituição. E, neste estudo em particular, também se defende que as categorias trabalho e tecnologia precisam estar presentes na práxis dos cursos. Entende-se que “a história da tecnologia é a história do trabalho e a história dos modos de produção da existência humana” (LOBO NETO, 2006, p. 179). Por isso, juntamente com a categoria trabalho pedagógico, somam-se as categorias trabalho, tecnologia e classe trabalhadora.

Portanto, pelo meu envolvimento em toda minha vida profissional no trabalho pedagógico é que me propus a este estudo, inserindo-me como pesquisadora na prática dos Institutos Federais, para vivenciar os sentidos que são atribuídos e o lugar que ocupam as categorias trabalho pedagógico, trabalho e tecnologia. Da mesma forma, procura-se ver em que medida a classe trabalhadora participa da construção, reflexão sobre o pedagógico e sobre as políticas de Educação

⁷ Quando se opta pela compreensão do(s) sentido(s) é em Vigotsky (2001) que se fundamenta para buscar a relação entre o pensamento e a linguagem, entre os significados e o discurso. “A natureza do significado enquanto tal não é clara; no entanto, é no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal. É no significado, portanto, que poderemos encontrar as respostas as nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e o discurso” (idem, p. 27). Foi através dos discursos das políticas (documentos) e dos discursos dos sujeitos que vivem as políticas que se buscou construir significados para o trabalho pedagógico desenvolvido.

⁸ Por trabalho pedagógico entendem-se as práticas que ocorrem no dia a dia da instituição, práticas planejadas ou não, mas que configuram o lócus de viver uma formação. Estão aí materializadas as propostas (de instituição, de curso) e as ações dos sujeitos (sejam gestores, professores e estudantes). Estas se assumem como práxis humana que conforme o processo histórico e a ação dos sujeitos fazem a teoria e prática da formação. No trabalho pedagógico há um conjunto de elementos que são: “os movimentos, os poderes, as crenças, as linguagens, as subjetividades e as rotinas” (FERREIRA, 2010, p.2).

⁹ Por políticas entende-se os programas implementados pela Secretaria de Educação Profissional para a Educação Profissional integrada a Educação Básica, visto que se compreende política pública por todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Nesse contexto, embora qualquer organização possa adotar uma “política” para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política *pública* para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais (REIS, 2010).

Profissional e como ocorreu o movimento de instituição da política de PROEJA nos Institutos Federais do RS, mais especificamente no período de 2005 a 2014.

Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que **não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.** Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2008, p. 4, grifos nossos).

Vale registrar que estou há sete anos na Rede Federal, envolvendo-me com as políticas de educação de jovens e adultos e participando de grupos de pesquisa, sempre com a preocupação de refletir sobre qual trabalho pedagógico é realizado e qual trabalho pode ser feito com os estudantes e professores. Portanto, é uma pesquisa que surge das minhas inquietações como professora e pesquisadora e que tem um grupo de trabalho e pesquisa que caminham junto na reflexão-ação das políticas e do trabalho pedagógico.

Nesse percurso, constitui-se a minha história pessoal e profissional e, desse modo, pela identificação e vivência em diferentes propostas com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos advém o entendimento de que as políticas para os trabalhadores se configuram em processos de disputas, que consolidam propostas, retrocedem em práticas ou transformam vidas. E, por neste momento de minha trajetória, ter experienciado e defendido a participação em grupos de pesquisa¹⁰, é que se buscou desenvolver este estudo.

Como já descrito anteriormente, minha ação na EJA e PROEJA passa de militante do movimento de alfabetização de adultos, de professora da rede estadual, técnica e docente da rede federal à pesquisadora. Assumo-me como pensadora crítica, que ora olha para a teoria, ora para prática na busca da práxis, e que se percebe com um compromisso de consolidar políticas¹¹ com os trabalhadores, apesar de saber que este desejo é um desafio enorme.

¹⁰ Particpei desde minha atuação como coordenadora da especialização PROEJA do projeto CAPES/PROEJA, que funcionou de 2007 a 2011 e reunia pesquisadores de três universidades do RS e dos três IFS do RS. Fundei no IF Farroupilha, o GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em PROEJA e fui líder de 2009 a 2013. Participo desde 2012 do Kairós/UFSM, coordenando o Subgrupo GEP – Grupo de Estudo em PROEJA.

¹¹ Nos últimos anos tenho me envolvido também com políticas para o sistema prisional e Educação do Campo. E, observa-se que esses contextos, junto com a EJA e a formação do trabalhador, são campos de lutas decisivos nos movimentos sociais.

Nesse contexto, percebe-se que o PROEJA congrega várias frentes, desafia o cotidiano das instituições desde sua implementação, vem sendo referencial de pesquisas¹² e tem se configurado como campo a ser explorado. Machado (2013), ao analisar a produção de teses e dissertações concluídas sobre a temática do PROEJA de 2008 a 2011, apresenta 32 pesquisas, sendo trinta de mestrado e duas de doutorado. Esses trabalhos foram agrupados pela autora em quatro grandes temáticas: “currículo e metodologias; discentes do PROEJA; docentes do PROEJA e Implantação do PROEJA” (ibidem, p. 60). Da análise realizada, a autora expõe que as pesquisas anunciam a não consolidação de uma política pública de educação de trabalhadores, que a “integração curricular não acontece mesmo onde o curso se propõe integrado” (p. 67), que “há uma distância muito grande entre o que propõem o Documento Base do PROEJA e os Planos de Cursos de alguns PROEJAS e o que ocorre na realidade das salas de aula” (p. 67). Também sugere, na produção de novas pesquisas, áreas temáticas que ficaram pouco evidenciadas na produção analisada:

a) prática de ensino na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: teoria e prática; b) ciência e tecnologia em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; c) arranjos produtivos, cultura e organização social locais e a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; estudos de currículos integrados envolvendo a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, na direção dos desafios colocados pelo desenvolvimento humano sustentável; e e) economia solidária, produção comunitária, educação do campo em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (MACHADO, 2013, p. 72-73).

Diante desses apontamentos sobre as pesquisas em PROEJA acredita-se na contribuição que esta tese traz para o campo da EJA e do PROEJA, pois tem como objetivo olhar para o trabalho pedagógico dos cursos, ou seja, a práxis dos cursos para perceber se na prática a política está acontecendo e se tem transformado os sujeitos envolvidos. Mais do que olhar a política (e não tem como fugir desta análise) propôs olhar para a realidade para ver o que estas realidades têm a contribuir para a ampliação e avaliação da política. Constatou-se que no Rio Grande do Sul várias

¹² Em 2011, na 34ª Reunião da ANPED, ocorrida de 02 a 05 de outubro. a professora Maria Margarida Machado apresentou o trabalho encomendado pelo GT 18: “Avaliação da produção das pesquisas sobre o PROEJA: impactos da implementação do programa”. O texto foi publicado no livro Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional organizado por Dante Henrique Moura em 2013 e teve como objetivo apresentar e analisar alguns resultados das pesquisas realizadas com foco no PROEJA, da rede constituída em 2007 – PROEJA/CAPES/SETEC e que forma uma rede de nove projetos, com representação de todas as regiões do país (MACHADO, 2013).

pesquisas¹³ vêm sendo realizadas, bem como várias produções¹⁴ vêm sendo construídas, mas questiona-se o que de fato na realidade das instituições compreende-se sobre trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora. E diante dos inúmeros desafios da (des)continuidade da política quais são os movimentos desta nos IFs do RS.

Somados às inquietações sobre a realidade das instituições sobre a oferta de cursos na modalidade PROEJA tem-se os inúmeros investimentos na Educação Profissional nos últimos¹⁵ anos. Da mesma forma, observou-se até 2011 uma grande preocupação, por parte da SETEC, em fomentar cursos PROEJA. Porém, entendia-se, que, na prática, os programas ainda não alcançaram seus objetivos e precisam de um olhar mais cuidadoso dos gestores locais. Além disso, a partir de 2011, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, os cursos PROEJA passaram a disputar espaço e, nas instituições que não tinham uma trajetória, passaram a enfraquecer. Esta compreensão inicial foi ressignificada, a partir do conhecimento das realidades pesquisadas, ou seja, é

¹³ Segundo uma pesquisa realizada no portal CAPES, de teses e dissertações constam no banco de teses e dissertações 118 registros, sendo 68 estudos na área da Educação. Com a temática PROEJA 94 foram realizados em mestrado acadêmico, 20 doutorados e 4 em mestrado profissional. No RS 10 trabalhos foram realizados na UFRGS, 4 na UNISINOS, 3 na UFPEL, 2 no Centro Universitário La Salle e 1 no Centro Universitário Franciscano. Dos 20 trabalhos de doutorado 2 foram realizados na UNISINOS, 2 na UFRGS, 1 na FURG e 1 na UFPEL. Não foi encontrado nenhum trabalho na UFSM via portal CAPES. Somente no banco de teses e dissertações da UFSM foi encontrado 1 dissertação de Silvia Regina Montagner intitulada “Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes DO PROEJA FIC”. Sobre o PROEJA na UFSM foi encontrada a tese realizada na Universidade Católica de Brasília de José Manoel Rorato intitulada “Programa educacional de inclusão social para o mundo do trabalho e para a vida, direcionado aos jovens e adultos: avaliação do programa PROEJA na UFSM como parte de uma política pública em educação em execução.” (Acesso em 11/12/2014)

¹⁴ Junto às edições da especialização PROEJA foram lançadas em 2010 sete volumes dos Cadernos PROEJA I intitulados Memórias e Afetos na formação de professores, Refletindo sobre PROEJA: produções de Porto Alegre, Refletindo sobre PROEJA; produções de São Vicente do Sul, Refletindo sobre PROEJA: produções de Bento Gonçalves, Refletindo sobre PROEJA: produções de Santa Maria, PROEJA à Margem e Pensando a Educação Kaigang; também em 2010 foram lançados nove volumes dos Cadernos PROEJA II, intitulados PROEJA FIC Educação Inicial e Continuada, Educação Indígena em Diálogo, PROEJA Quilombola, Refletindo sobre PROEJA: produções de Bento Gonçalves, Refletindo sobre PROEJA: produções de Porto Alegre, Refletindo sobre PROEJA: produções de Júlio de Castilhos, Refletindo sobre PROEJA: produções de Alegrete, Refletindo sobre PROEJA: produções do PROEJA Médio e Estudos sobre a Implantação do PROEJA; em 2012 foram lançados a Coleção Pesquisa PROEJA no RS I – Currículo e Saberes do trabalho na educação Profissional: estudos sobre o PROEJA e Coleção Pesquisa PROEJA no RS II – Formação Docente, acesso e permanência na educação Profissional: estudos sobre o PROEJA.

¹⁵ De 2005 a 2010 foram criadas 141 escolas federais de Educação Profissional. Um avanço de 100%, sendo que de 1909 a 2002 surgiram 140 escolas no Brasil. Segundo a notícia vinculada em 11/10/2013 “A Rede Federal é formada por 41 instituições, que juntas somam 448 câmpus, mais de 508 mil estudantes e cerca de 50 mil servidores. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=3616>

possível trazer para o PROEJA trabalhadores que se aproximam dos institutos pelo PRONATEC.

Nesse movimento dialético, que é histórico e conflituoso, olhou-se para o trabalho pedagógico desenvolvido nos IFs do RS nos cursos de PROEJA Médio, sendo que estes foram os primeiros cursos implementados nas instituições a partir dos Decretos 5.478/2005 e 5.840/2006. Como as referências anunciam a falta de pesquisas na prática dos cursos, pelos estudos realizados pelo grupo Kairós e por acreditar em pesquisas que aliam o teórico e a prática é que me sinto, nessa trajetória, compromissada em desenvolver uma pesquisa sobre e no Programa PROEJA, buscando os sentidos, os movimentos e, principalmente, pretendo colaborar para o investimento em um trabalho pedagógico baseando-se nos eixos trabalho e tecnologia, a serviço da classe trabalhadora.

Nesse caminho, ao olhar para a EJA, observa-se que esta tem se configurado, nos últimos anos, no Brasil, como concepções em disputa -“educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora” (VENTURA, 2008). E esses movimentos têm causado tensões, contradições e desafios – disputas entre as lógicas de manutenção e de superação da ordem social. A tese da professora Jaqueline Ventura (2008) demonstrou a fragmentação na oferta e o caráter em geral precário da formação nos variados programas e nos projetos dispersos estabelecidos pelas políticas para a EJA, formuladas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva (1995-2006). A centralidade das ações desses governos incidem mais na ampliação de mecanismos de certificação relativas à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional de caráter inicial, ao término do Ensino Médio do que à ampliação das condições de direito ao acesso ao conhecimento (VENTURA, 2008).

É nesse cenário que se busca olhar para a EJA e a Educação Profissional - EP como direito à educação e à profissionalização e, ao PROEJA, como uma conquista das lutas sociais. Isto porque os fóruns de EJA no Brasil vinham com esta bandeira de luta, que não era só aumento da escolaridade que os trabalhadores necessitavam, mas direito à ampliação da formação profissional também. E, ao contemplar o PROEJA, acredita-se em uma educação integrada e plena, contrária a todo aligeiramento e formação profissional descomprometida com a classe trabalhadora e com o processo de exclusão do mundo do trabalho.

Sabe-se, neste processo contraditório, que a Educação Profissional é um campo de disputas e que tem sofrido com as inúmeras políticas descontínuas, assumindo a política do ZIG-ZAG. “A política educacional brasileira é uma “Política do ZIG-ZAG” em que trocando governo, Ministro da Educação, ou mesmo secretários da Educação já basta para que novas propostas sejam implementadas em detrimento das que estavam sendo praticadas” (GRABOWISKI, 2010, p. 92). O fato é que se tem no Brasil políticas e programas de governo em vez de políticas de Estado, restringindo-se ao exercício de poder e não para ações de médio e longo prazo. Os nossos governos não conseguem pensar o Brasil como nação e nem a educação como projeto social amplo e estratégico para o presente e futuro desse país. Essa realidade demonstra que falta uma política nacional de educação, ou propositadamente, o projeto é justamente a ausência dela, possibilitando, assim, uma enorme fragmentação de programas e ações pontuais. Isto é fortemente observado na Educação Profissional (GRABOWISKI, 2010).

Vieira Pinto (1960a), em sua obra “Consciência e Realidade Nacional”, ao escrever sobre o significado da educação para o desenvolvimento denomina de “ingenuidade da consciência política” a que exprime o enganador apelo aos efeitos da educação – apontando como problema da Pedagogia, a realidade social, tais como os defeitos de instrução e os males da sociedade e, como ignorância, os vícios e erros dos seres humanos. Essas questões produzem uma noção totalmente errônea da realidade.

A educação que é preciso difundir custa o que custa o próprio desenvolvimento nacional. Com efeito, é inteiramente ingênuo pensar que o país possa ter um índice educacional melhor do que permitido pela etapa em que se encontra o seu processo de transformação. O vício desta atitude que convém chamar de “pedagogismo”, está em proceder em caráter abstrato, ao se referir à melhor educação, aquela que aceleraria o desenvolvimento nacional. Dizemos abstrato, porque os propugnadores desta tendência, quando chamados a explicar o que entendem por educação “melhor”, frequentemente se perdem em enunciados imprecisos ou genéricos, como educação “mais difundida”, “mais funcional”, o que os leva a se debaterem entre infundáveis propostas de reformas de ensino, “para melhor atender às nossas necessidades”. Longe de nós negar que exista tal problema; apenas não aceitamos a maneira pela qual nos é apresentado por grande número de pedagogos profissionais. Julgamos que o essencial é mudar a perspectiva em que é colocado, transferindo-o do plano de pensar ingênuo para o ponto-de-vista da consciência crítica da realidade nacional (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 117-118).

A Educação Profissional vem se constituindo por programas e políticas que revelam nitidamente a disputa de interesses entre as elites econômicas e os interesses privados sobre a escola, seus programas e até interesses em torno da

função social (GRABOWISKI, 2010). Observa-se uma descontinuidade nas políticas e isso é fortemente observado no período estudado nesta tese – 2005-2014. Isso porque, no Brasil, como já ressaltado anteriormente, há uma ausência de uma política nacional de educação, uma política que deveria ser construída por um conjunto de sociedade e revela que uma organização baseada em programas e projetos é a forma mais flexível de repassar recursos públicos para esfera privada (GRABOWISKI 2010). No mesmo sentido, Acácia Kuenzer, no texto “As políticas de educação profissional – uma reflexão necessária” (2010), reforça a ideia de que as políticas de Educação Profissional, formuladas a partir da LDB, embora sejam pautadas pelo discurso da inclusão de trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional não surtiram o efeito anunciado e ainda tornaram as ofertas precarizadas. A autora defende que, pelo ângulo do mercado, ocorre o processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluir, de forma precarizada, em outros pontos da cadeia produtiva. Já, pelo viés da educação, estabelece-se um movimento contrário, mas dialeticamente integrado ao primeiro, ou seja, tem-se por força do capitalismo e de políticas públicas professadas e não materializadas na direção da democratização aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação disponibilizada aos que vivem do trabalho, mas vêm se precarizando os processos educativos que:

[...] resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada ao longo das cadeias produtivas. Em resumo, do lado do mercado, um processo de **exclusão includente**, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados a partir da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força do trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de **inclusão** que, dada a sua desqualificação, é **excludente** (KUENZER, 2010, p. 253, grifos nosso).

Assim, ao mesmo tempo em que se presencia esta história de disputas, de exclusão includente e de inclusão excludente (KUENZER, 2010) como pesquisadora e, de certa forma, até como sujeito dessas políticas, foi que se buscou compreender na práxis como este processo se constitui. E, por acreditar que a Educação Profissional necessita ter como eixos da prática e não só das políticas e legislações, o trabalho (MARX, 2010, 2012; MANACORDA, 2010; KOSIK, 1969; ANTUNES, 2009; VÁZQUEZ, 2011; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2009) e a tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005a,b, MACHADO, 2010, 2013; FRIGOTTO, 2008), que se objetivou construir uma pesquisa que, a partir do estudo teórico dos sentidos

do trabalho, da tecnologia e da classe trabalhadora e da compreensão do trabalho pedagógico em uma concepção crítica, efetivem-se políticas públicas e trabalho pedagógico que se baseiem nos sentidos humanos do trabalho e da tecnologia e que estejam a serviço da classe trabalhadora. Vale ressaltar que a obra de Álvaro Vieira Pinto (1960a,b, 1979, 2005a,b e 2010), devido a sua filiação ao materialismo histórico dialético perpassará as análises do estudo. O autor será apresentado no capítulo 1.

Os embates que vêm se organizando em torno das políticas e do trabalho pedagógico da EP são acompanhados por vários grupos de pesquisa no Brasil e têm sido denunciado em várias produções, como na obra “Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa”, organizada pelas professoras Maria Margarida Machado e Maria Emilia de C. Rodrigues (2011), que “é resultado de um esforço coletivo de estudos e pesquisas buscando aprofundamentos para a compreensão do sentido político e pedagógico da educação para trabalhadores.” (p. 9). Por isso, esta pesquisa fundamenta-se no materialismo dialético (MARX, 2012; KOSIK, 1969; VIEIRA PINTO, 1979; KONDER, 2008, 2009; FRIGOTTO, 2010) e procurou compreender o processo histórico, contraditório e da totalidade do sistema, nos quais se constituíram os projetos de Educação Profissional para Jovens e Adultos trabalhadores no Rio Grande do Sul nos Institutos Federais, com base na percepção dos gestores, professores e estudantes.

2 A proposição da tese

Nesse caminho, que parte da minha história e perpassa o desejo de construir uma tese que contribua para a reflexão e fundamentação das políticas e do trabalho pedagógico na Educação Profissional, surgiu a proposta de apresentar conceitos e mergulhar na prática para que a práxis fosse construída. Acredita-se que seja no concreto (KOSIK, 1969) que essas relações são construídas. A dialética da totalidade concreta não é uma ação que pretende ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. Não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade, é a teoria da realidade como totalidade concreta.

(KOSIK, 1969). A partir do pensar dialético, como esclarece Leandro Konder, constroi-se na razão constituinte, ou seja, “a dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p.7-8).

Após expor a história da pesquisadora e como esta história se estabelece e se coaduna com as transformações educacionais, apresenta-se a problematização e os objetivos desta pesquisa.

- Quais sentidos de trabalho, tecnologia e trabalho pedagógico se evidenciam no trabalho pedagógico e nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional na modalidade EJA dos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas?

Como objetivos tem-se os seguintes:

- GERAL: Investigar, na perspectiva dialética, os sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais do RS, e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico, de 2005 a 2014.

- ESPECÍFICOS: Elaborar um referencial teórico sobre trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora.

- Analisar o movimento das políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos de 2005 a 2014 e o(s) sentido(s) do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e a participação da classe trabalhadora.

- Conhecer o lugar e sentido(s) do trabalho, da tecnologia, do trabalho pedagógico e a participação da classe trabalhadora no trabalho pedagógico dos IFs do RS.

- Compreender e analisar os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e das disputas em torno do trabalho pedagógico e das políticas de educação profissional para a EJA nos IFs do RS no período de 2005 a 2014.

A pesquisa objetivou aliar a prática da pesquisadora, os teóricos do campo da Educação e Trabalho e a prática dos IFs do RS, construindo o que se chama de

Dialética das Disputas¹⁶: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Como hipótese de pesquisa tem-se que os sentidos críticos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das políticas de EJA integradas a EP e as políticas não estão a serviço da classe trabalhadora, configurando-se em um contexto de dialética das disputas. Como questões orientadoras da hipótese têm-se as seguintes: Quais as disputas que se configuram na prática? Qual o movimento dos cursos PROEJA nos IFs do RS? Como acontece o trabalho pedagógico nos cursos PROEJA? Quais sentidos assumem as categorias trabalho e tecnologia no trabalho pedagógico nas políticas de Ed. Básica integradas a Ed. Profissional na modalidade EJA? Qual a participação da classe trabalhadora nos cursos PROEJA?

Para construir compreensões para validar ou refutar a hipótese organizou-se a inserção na realidade de seis câmpus dos Institutos Federais do RS, dois de cada instituto e que desenvolvem a política de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA, construindo reflexões a partir de entrevistas com os gestores e grupos focais com professores e estudantes. Foram 16 momentos que culminaram na análise das categorias da pesquisa através da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) e que estão sistematizadas em todos os capítulos deste estudo, procurando em todas as seções incorporar aspectos teóricos e práticos.

O estudo foi organizado em cinco capítulos procurando estabelecer, ao mesmo tempo, referenciais teóricos e da prática sobre a qual se pesquisou. O capítulo I – “Encaminhamentos Teóricos Metodológicos” destaca o referencial teórico metodológico e o caminho percorrido com os instrumentos utilizados para a produção dos dados da realidade pesquisada, os Câmpus dos IFs do RS e as categorias de conteúdo e do método. O Capítulo II – “As Políticas Educacionais e o Trabalho Pedagógico no contexto da dialética das disputas” apresenta o significado

¹⁶ Esta expressão será melhor explicada no decorrer do texto. “Dialética das disputas” é uma expressão criada pela autora baseada em suas reflexões teóricas e experiência prática. Na perspectiva teórica encontram-se autores defendendo que a Educação Profissional e a EJA constituem-se em campos, processos de disputa (MANFREDI 2002, VENTURA 2008, PEREIRA, 2008, MACHADO, RODRIGUES 2011). Na prática a autora vivenciou momentos de disputa em que é conflituoso estabelecer espaços para estudo e reflexão do PROEJA, é uma luta por cursos para os trabalhadores, instituir grupos de pesquisa, promover diálogo com estudantes e professores. Nesse contexto, na esfera das políticas, o PROEJA vem enfrentando diversos embates como no trabalho pedagógico é difícil construir espaços, estudos e conhecimentos próprios sobre e com os jovens e adultos trabalhadores.

da dialética das disputas e as Políticas e o Trabalho Pedagógico na Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA a partir do decreto de 2005. Resgata o caminho da modalidade EJA até o Decreto que institui a integração da Educação Básica e a Educação Profissional e apresenta a proposta de implantação, a legislação e os princípios dos programas implementados de 2005 a 2013 sendo eles: PROEJA, PROEJA FIC, CERTIFIC, PRONATEC, PRONATEC EJA. Ainda faz uma abordagem sobre políticas públicas educacionais, analisando dos Programas ao TP. Na sequência o Capítulo III – “Os Institutos Federais do Rio Grande do Sul e a implementação das políticas de Educação Profissional na modalidade EJA: historicidade e movimentos” apresenta os IFs do RS, sua história, abrangência e envolvimento com as políticas de EJA. Ainda destaca as vozes dos sujeitos pesquisados na constituição do movimento e historicidade das políticas de EJA nos seus câmpus. O Capítulo IV “Trabalho Pedagógico: a efetividade das políticas” discute a concepção teórica da temática, os sentidos do trabalho e da tecnologia e como estes sentidos são organizados ou não na práxis. No último capítulo, “Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora: para além das disputas e na dialética das disputas”, são destacados os movimentos necessários à efetivação do trabalho pedagógico crítico advindos da compreensão e análise das realidades pesquisadas e avaliando a partir da construção com os sujeitos, a participação da classe trabalhadora nos IFs do RS.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 que representa a síntese da proposta de pesquisa realizada, apresentando a problematização, os objetivos, a hipótese e questões orientadoras da hipótese, as categorias e a organização dos capítulos.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Pedagógico, Trabalho, Tecnologia, Políticas Públicas Educacionais, PROEJA,

PROBLEMATIZAÇÃO: *Quais sentidos de trabalho, tecnologia e trabalho pedagógico se evidenciam no trabalho pedagógico e nas políticas de Ed. Básica integradas à Ed. Profissional na modalidade EJA dos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas?*

HIPÓTESE: os sentidos críticos do trabalho da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das políticas de EJA integradas à EP e às políticas não estão a serviço da classe trabalhadora, contribuindo para a configuração de um contexto de dialética das disputas.

Questões orientadoras da HIPÓTESE

- 1- Quais as disputas que se configuram na prática?
- 2- Qual o movimento dos cursos PROEJA nos IFs do RS?
- 3- Como acontece o trabalho pedagógico nos cursos PROEJA?
- 4- Quais sentidos assumem as categorias trabalho e tecnologia no trabalho pedagógico nas políticas de Ed. Básica integradas a Ed. Profissional na modalidade EJA?
- 5- Qual a participação da classe trabalhadora nos cursos PROEJA?

CATEGORIAS

- Disputas
- Sentidos do movimento dos cursos PROEJA RS
- Sentidos do TRABALHO PEDAGÓGICO
- Sentidos das categorias TRABALHO e TECNOLOGIA
- Classe Trabalhadora
- TEMPO e Trabalho Pedagógico

OBJETIVOS

GERAL: Investigar, na perspectiva dialética, os sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico de 2005 a 2014.

ESPECÍFICOS:

- Elaborar um referencial teórico sobre trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora;
- Analisar o movimento das políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos de 2005 a 2014 e o(s) sentido(s) do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e a participação da classe trabalhadora;
- Conhecer o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico e a participação da classe trabalhadora no trabalho pedagógico dos IFs do RS;
- Compreender e analisar os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e das disputas em torno do trabalho pedagógico e das políticas de educação profissional para a EJA nos IFs do RS no período de 2005 a 2014.

CAP. 2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA DIALÉTICA DAS DISPUTAS

CAP. 1 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

CAP. 3 – OS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL E O ENVOLVIMENTO COM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA: HISTORICIDADE E MOVIMENTOS

CAP. 4 - TRABALHO PEDAGÓGICO: A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS

CAP. 5 - TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA: PARA ALÉM DAS DISPUTAS E NA DIALÉTICA DAS DISPUTAS

TESE

As políticas e o trabalho pedagógico se configuram em um contexto de dialética das disputas em que os sentidos das categorias trabalho e tecnologia confluem para um sentido libertador e emancipador (CRÍTICO) ou para um sentido alienado (INGÊNUO). O trabalho pedagógico crítico é o que oferece sentido as políticas de EJA e de EP e se evidencia em reuniões pedagógicas que organizam a práxis das políticas e fortalecem as ações dos sujeitos (formação, pesquisa, construção de espaço próprio ao curso, material pedagógico e efetivação do currículo integrado).

CAPÍTULO I

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo visa a apresentar o referencial teórico-metodológico no qual a pesquisadora embasou-se para planejar e realizar a pesquisa. Vale registrar que este estudo partiu dos anseios e trajetória da pesquisadora e buscou a práxis, objetivando compreender os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e o lugar da classe trabalhadora nas políticas e no trabalho pedagógico da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Entendendo-se como trabalhadora científica, sob o ponto de vista de Vieira Pinto (1979), partiu-se da seguinte compreensão:

O cientista deve estar munido desta noção decisiva: os métodos que maneja são o fundamento de uma criação metodológica contínua, manifestada não só na descoberta de procedimentos inéditos, mas também na remodelação dos antigos, na percepção de novas possibilidades destes, e em geral na invenção permanente das técnicas de penetração cognoscitiva na realidade. Este processo não tem fim, porque a cognoscibilidade do real é infinita. **Não há, pois métodos perfeitos nem definitivos, assim como nenhum é inteiramente inútil.** Na formação de sua consciência de pesquisador, o cientista deve compreender não lhe competir apenas aplicar os métodos conhecidos a novos objetos ou campos de pesquisa, mas ao mesmo tempo lhe incumbir verificar em cada momento o teor atual da fecundidade, de operatividade dos instrumentos que emprega, descobrir os limites de suas possibilidades e criar outros melhores e mais eficientes. **A pesquisa científica implica simultaneamente a criação de novos conhecimentos e de novos métodos de pesquisa.** Este processo prosseguirá indefinidamente o que se deve à função cumulativa do saber, que se desenvolve por si mesmo, não em virtude de uma espontaneidade inata, mas por efeito da relação estabelecida pelo homem com a realidade [...] (VIEIRA PINTO, 1979, p. 380, grifos nossos).

Sendo assim, assume-se a dialética materialista histórica como orientação, método e práxis (FRIGOTTO, 2010c). Nesse sentido, serão apresentados a fundamentação da pesquisa e o processo percorrido, os instrumentos construídos para a produção dos dados, como foram organizadas a análise e a organização do presente estudo.

1.1. Referências teórico-metodológicas

A fundamentação da pesquisa no Materialismo Histórico Dialético com base em Marx¹⁷ (2012) propõe apreender a realidade histórica do ponto de vista da contradição e da totalidade. Dessa forma, pretende-se uma verdade provisória e não uma verdade definitiva (RENAULT, 2010), pois, de acordo com as referências e os dados produzidos, chegou-se a algumas conclusões que revelam a realidade neste momento histórico.

Marx, no Prefácio da 2ª edição do *Capital*, ao explicitar seu método, esclarece que o mais importante não é a lei que rege os fenômenos, a forma definida em cada período histórico, mas a lei da transformação, do desenvolvimento, ou seja, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relação para outra. O filósofo observa o fenômeno social como um processo histórico-natural, orientado por leis independentes da vontade, da consciência e das interações dos seres humanos e que contrariamente determinam a vontade, a consciência e as intenções (MARX, 2012).

Nesse processo, por mais que o fenômeno estudado retrate o período histórico de 2005 a 2014, não se abandonará a história precedente e ao mesmo tempo em que serão organizadas as categorias centrais - trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora - não se deixará de olhar o macro, mas se priorizará o micro das políticas de Educação Profissional na modalidade EJA, ou seja, como elas se desenvolveram na história e na prática dos IFs do RS e como elas estabelecem sentidos para as categorias estudadas.

A investigação buscou compreender a matéria em seus pormenores, realizar uma análise em suas diferentes formas de desenvolvimento e pesquisar as conexões ou desconexões¹⁸ entre elas (ibidem). Acredita-se, que, pela dialética, pelo seu fundamento é que se pode descrever o movimento real.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e real é apenas sua

¹⁷ As referências são a partir de Marx, mas também se baseiam em Kosik (1969), Vieira Pinto (1979, 2005), Lukács (2010) Meszáros (2011), Konder (2008, 2009) e Frigotto (2010c), Tse-Tung (2009).

¹⁸ No Livro *O Capital* (2012) o autor fala em conexões. “Desconexões” é acrescentado pela pesquisadora.

manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2012, p. 28).

Nesse sentido, este texto assumiu o compromisso de ir além da interpretação, contribuindo para que de fato as políticas de Educação Profissional estejam a serviço da classe trabalhadora. Para Gorender (1996), na apresentação do *Capital* de Karl Marx, a dialética de Hegel foi historicamente deixada de lado e no trabalho científico foi destaque por muito tempo o Positivismo. Porém, em Marx, a dialética hegeliana foi superada, como se observa em um fragmento do *Capital*:

Quando deu à dialética a configuração materialista necessária, Marx expurgou-a das propensões especulativas e adequou-a ao trabalho científico. Ao invés de subsumir a ontologia na lógica, são as categorias econômicas e sua história concreta que põem à prova as categorias lógicas e lhes imprimem movimento. A lógica não se identifica à ontologia, o pensamento não se identifica ao ser. A consciência é consciência do ser prático-material que é o homem. A dialética do pensamento se torna a reprodução teórica da dialética originária inerente ao ser, reprodução isenta de esquemas pré-construídos e impostos de cima pela ontologia idealista. Mas, ao contrário de reprodução passiva, de reflexo especular do ser, o pensamento se manifesta através da ativa intervenção espiritual que realiza o trabalho infundável do conhecimento. Trabalho criador de hipóteses, categorias, teoremas, modelos, teorias e sistemas teóricos (GORENDER, 1996, p.22).

Nesse processo, Marx (2012) continuou a discussão de Hegel sobre trabalho e concordou que esse era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, porém criticou a concepção de Hegel (2008) de que o trabalho era intelectual. Dizia Hegel que o único trabalho que o filósofo conhece e reconhece é o trabalho abstrato do espírito, o que só fixava atenção na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo e as deformações a que era submetido na realização material e social. Nesse sentido, Hegel não analisou os problemas ligados à alienação do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais como na capitalista (KONDER, 2008).

Em Marx (2012), portanto, a perspectiva dialética implica uma reavaliação do trabalho material na autocriação e na autotransformação do ser humano, como também exige uma reavaliação dos trabalhadores como força material capaz de continuar a autotransformação histórica da humanidade (KONDER, 2009). Marx, nesse sentido, “promoveu a modificação do conceito hegeliano de dialética na medida em que promoveu o casamento dele com

uma perspectiva revolucionária, comprometida com um projeto político de transformação prática do mundo” (idem, p. 31).

Marx contribuiu significativamente para a compreensão da dialética, e é nesse caminho que esta investigação se organiza, porque entrelaçou uma concepção materialista da História – processo material que cria as condições nas quais amadurecem e se organizam as forças que promovem a mudança com uma concepção dialética da revolução – e o reconhecimento da importância da intervenção ativa dos seres humanos no mundo fazendo política, fazendo História. O Materialismo correspondia “à necessidade que os trabalhadores explorados sentiam de reconhecer a centralidade das questões materiais que se apresentam nas duras condições de sua existência cotidiana e nos árduos caminhos da luta para transformar tais condições” (KONDER, 2009, p. 34). Assim, a dialética para Marx representa a realidade em transformação e a disposição do sujeito tanto para modificar o objeto, como para se modificar.

Com isso, também foi compromisso desse estudo, ao analisar o trabalho pedagógico dos programas de Educação Profissional a reflexão/reconstrução das políticas, com argumentação crítica para os pesquisadores do PROEJA, refletindo sobre a dialética das disputas e compreendendo o sentido do trabalho e da tecnologia como forma de emancipação dos trabalhadores e assumindo uma educação para além do capital (MÉSZAROS, 2008). Contudo, tem-se a consciência que assumir o pensar dialético não é fácil na prática, exige abertura constante ao novo, ao inédito e a percepção das contradições e complexidade da realidade. Konder (2009), em seu livro “A Derrota da Dialética”, apresenta a seguinte reflexão:

Não podemos esquecer o fato de que os revolucionários são seres formados pela própria sociedade que estão negando, de modo que estão sempre marcados pelo mundo que desejam modificar. Com a divisão social do trabalho, com a hipercompetitividade estimulada pelo mercado capitalista, a insegurança se generaliza e atinge todas as pessoas: não só aquelas que temem as mudanças históricas como aquelas que, em princípio, estão empenhadas em promovê-las. A insegurança penetra na “alma” do combatente e o leva a se apoiar em certezas, a procurar fundamentar suas opções em valores inquestionáveis (2009, p. 34-35).

Nesse contexto, vale retomar que, em Marx, a grande contribuição de seu pensamento diz respeito ao processo de trabalho. A partir da análise do ser humano e da atividade material, que é o trabalho, suas ideias servem para análise e compreensão da sociedade. Para Marx, como será apresentado no capítulo quatro, o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e compõe a sua especificidade.

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, p.297).

Dessa compreensão, percebe-se que “através do trabalho, o homem não só se apropria da natureza como se afirma e se expande, se desenvolve, se cria a si mesmo” (KONDER, 2009, p. 36). Em Marx, o trabalho como processo se afirma e se supera a si mesmo, pois, ao mesmo tempo, proporciona a repetição mecânica de determinadas ações e leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a inventar soluções para esses problemas. Com isso, “o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa da sua atividade, quer dizer, sobre a práxis” (ibidem, p.37).

Por isso, o embasamento no Materialismo Histórico Dialético torna-se fundamental por todas as categorias que o texto discute e por estas questões de certa forma se complementarem e visarem à práxis. Pode-se destacar nesse processo que Marx foi o fundador da “filosofia da práxis”, principalmente por escrever as *Teses sobre Feuerbach* (RENAULT, 2010). Logo na primeira tese, Marx apresenta a importância da práxis, como atividade sensivelmente humana em oposição à objetividade e contemplação. E na segunda conclui: “é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento” (MARX, 1982, p. 1).

Na terceira tese, Marx fala de mudança e acrescenta – “A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante*” (ibidem, p.1) Na sexta

tese, Marx destaca que a essência humana é o conjunto das relações sociais. E na oitava, a prática aparece com destaque: “A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (ibidem, p.2). E, para concluir, na décima e décima primeira tese, Marx apresenta duas conclusões sobre a práxis – “O ponto de vista do antigo materialismo é a sociedade “civil”; o ponto de vista do novo [materialismo é] a sociedade *humana*, ou a humanidade socializada”; “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*” (MARX, 1982, p. 2).

A partir dessas considerações de Marx pode-se observar a importância que o autor atribui à prática, à sua compreensão e transformação. E a práxis tem um papel fundamental na organização desta investigação, é uma categoria central. Como explica Konder (2009), “a dialética fundada sobre a práxis se tornou, com Marx, muito mais uma suscitadora de problemas do que uma eficiente fornecedora de respostas às perguntas que os marxistas tinham de se fazer, no plano filosófico” (p. 38). No livro “Vocabulário de Karl Marx”, Emmanuel Renault, ao conceituar o Materialismo, escreve que “nas Teses sobre Feuerbach Marx apresenta sua própria filosofia como um “novo” materialismo que consiste, de fato em um materialismo da prática (práxis)” (p. 41). “Do idealismo, esse materialismo retoma a tese do primado da atividade, do materialismo, a tese do papel determinante das “circunstâncias” e das “condições” (idem, p. 41-42).

Para Marx, na práxis se uniam o reconhecimento da resistência do objeto e a presença da criatividade do sujeito; pela práxis o homem transformava a ordem das coisas e ao mesmo tempo se transformava: desenvolvia seu poder sobre o mundo e aprendia a se dar conta, mais concretamente, do poder do mundo. O conceito de práxis ajudava a impedir que, na nossa compreensão, as ações humanas fossem absorvidas por uma causalidade rígida (com a cristalização do determinismo) e simultaneamente ajudava a evitar que, para a nossa consciência, o *sentido* das ações nos fosse definitivamente roubado e fosse declarado para sempre inacessível à razão (KONDER, 2009, p.71).

Nesse contexto, busca-se compreender a práxis no sentido de Marx, com suas premissas e consequências ontológicas. E, como as Teses sobre Feuerbach, concebendo a práxis como ponto central, objetivo, ontológico, do ser humano, como ponto central ontológico de seu ser como homem e como

ser social, a partir do qual podem ser adequadamente compreendidas todas as demais categorias em seu caráter ontológico processual (LUKÁCS, 2010).

[...] a correção de nossos pensamentos só consegue ser demonstrada na práxis, que a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da autoeducação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primariamente, em contradições da práxis na respectiva vida, e ali desembocam etc., etc (LUKÁCS, 2010, p. 73).

Dessa forma, “na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade” (KOSIK, 1969, p, 206). Por consequência, é na práxis que surgem os problemas reais e as contradições. E foi ao analisar a divisão social do trabalho que Marx contribuiu para discussão sobre alienação. As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence à outra pessoa que não o trabalhador. Assim, em vez de realizar-se no trabalho, o ser humano se aliena, em vez de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas, em vez de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (KONDER, 2008).

O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio (MARX, 2006, p. 114).

A dialética marxista considera o conhecimento totalizante e a atividade humana um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada (KONDER, 2008). Isso faz perceber e compreender a complexidade da realidade:

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa as nossas sínteses; isso, porém não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 2008, p. 36).

Nesse sentido, vale lembrar que “a dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar” (KONDER, 2008, p.47). Dessa forma, é importante destacar aqui as contradições entre a política e o social. Mézaros, no Livro “Para Além do Capital” (2011), esclarece que a política, dada a sua forma como se constitui, não pode evitar a substituição da autêntica universalidade da sociedade por sua parcialidade, impondo seus próprios interesses sobre os indivíduos sociais, e apropriando-se, para si própria, do poder de arbitrar os interesses parciais conflitantes em nome de sua universalidade usurpada. Política não é substitucionista, por isso, implica toda uma ordem de mediações sociais e a existência de forças sociais/materiais correspondentes, o que para nós representa um agudo problema que estava ausente do horizonte histórico dentro do qual Marx esteve situado durante toda a sua vida. Marx percebeu que a contradição entre o social e o político seria inconciliável (MÉSZAROS, 2011).

Mézaros (2011) apresenta os principais traços da teoria política de Marx que julga ser esclarecedor para pensar uma pesquisa embasada no materialismo histórico dialético: primeiro, “o Estado (e a política em geral, como um domínio separado) deve ser transcendido por meio de uma transformação radical de toda a sociedade, mas não pode ser abolido nem por decreto, nem por toda uma série de medidas político-administrativas” (p. 566); segundo, “a revolução que se aproxima não pode ser simplesmente uma revolução política; deve ser uma revolução social para não ficar aprisionada dentro dos limites do sistema autoperpetuador de exploração socioeconômica” (p. 566); terceiro e quarto:

Revoluções sociais buscam remover a contradição entre parcialidade e universalidade que as revoluções políticas do passado sempre reproduziram, submetendo a sociedade como um todo à regência da parcialidade política, no interesse das seções dominantes da sociedade civil;

O sujeito social da emancipação é o proletariado porque é forçado, pela maturação das contradições antagônicas do sistema de capital, a subverter a ordem social dominante, ao mesmo tempo em que é incapaz de impor a si próprio como uma nova parcialidade dominante – uma classe dominante mantida pelo trabalho de outras – sobre toda a sociedade (p. 566).

Ainda, na continuidade, Mézaros esclarece que as “lutas políticas e socioeconômicas constituem uma unidade dialética e, conseqüentemente, a negligência da dimensão socioeconômica despoja a política de sua realidade (p. 566) e “a ausência de condições objetivas para a implementação das medidas socialistas ironicamente pode apenas levar adiante as políticas dos adversários na eventualidade de uma conquista prematura do poder (p. 567). Por fim, o autor explica que a revolução social bem-sucedida não pode ser local ou nacional – “apenas revoluções políticas podem se confinar a uma situação limitada, de acordo com sua própria parcialidade – ela há de ser global/universal; o que implica a transcendência necessária do Estado em escala global” (p. 567).

Portanto, ao analisar as categorias centrais dessa pesquisa, percebe-se a incoerência em que se constituem as políticas e o trabalho pedagógico na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos. A revolução prometida pela Educação Profissional para a educação não se confirma, porque não é construída por e para os trabalhadores, assumindo a dimensão social da política. Este foi um dos objetivos desta pesquisa, compreender a partir da prática como estas políticas criam sentido para os trabalhadores e será apresentada no capítulo cinco.

Nesse panorama, buscou-se também em Vieira Pinto (1979) fundamentação para este estudo, pois são marcantes em suas obras a perspectiva histórica, concreta e dialética (TOLEDO, 2012).

A vinculação ao marxismo, fundamentalmente, se daria mediante a posição central ocupada em seu pensamento pela “filosofia do trabalho” ou pela utilização da noção de “práxis”. A influência do materialismo marxista também se faria presente por meio da “teoria do reflexo”, da “dialética da natureza” e do historicismo (TOLEDO, 2012, p. 7-8).

Para Vieira Pinto, as massas trabalhadoras¹⁹ tinham importante papel no desvendamento e transformação do subdesenvolvimento brasileiro e seriam capazes de uma consciência verídica da realidade, pois ontologicamente são as únicas camadas sociais que alcançam uma concepção totalizante dos processos sociais, econômicos e políticos. Afirmava que as classes

¹⁹ No livro *Consciência e Realidade Nacional* Vieira Pinto (1960) afirma que “sem a progressiva participação das massas trabalhadoras nos centros de decisão política não será possível esperar que os princípios nacionalistas [defendidos no livro] encontrem condições para ser levados à prática” (p. 444).

trabalhadoras, mediante o trabalho, têm condições de superar a consciência ingênua e chegarem à consciência autêntica ou verídica. Percebe-se que Vieira Pinto, em suas obras iniciais, mantinha também uma ligação com o pensamento de Hegel:

Essa maneira de enunciar a presença de uma consciência que já se tem, mas da qual ainda é necessário “tomar posse”, fez dos primeiros escritos de Vieira Pinto um conjunto argumentativo com o qual o autor demonstrava sua passagem do continente kantiano para o continente hegeliano, onde se instalou por muito tempo (FREITAS, 2006. p. 84).

Para Toledo (2012), ao Vieira Pinto privilegiar as noções e temas que constituem a chamada filosofia do trabalho o autor se associava ao movimento de reinterpretação da obra de Marx. “Um dos significados desse movimento foi o de justamente ressaltar o caráter existencial, ético e humanístico do pensamento marxiano. Nessa orientação interpretativa, ocupou um lugar decisivo o conceito de ‘alienação do trabalho’” (ibidem, p. 9).

Vieira Pinto, então, assim como Hegel e Marx enfatizou o conceito de trabalho e concluiu que a história dos seres humanos é a história do trabalho:

Ao enunciar suas conclusões, o autor sentiu-se obrigado a estabelecer um estatuto epistemológico para o processo de aquisição da consciência obtido na assimilação de técnicas mais elaboradas de trabalho. Sua metodologia de análise em muito se assemelhava a uma “teoria da história”. Não casualmente a denominava “empírio-historicismo”, com o objetivo de comprovar que a história dos homens é, no fundo, a história do trabalho que fazem, e que cultura é a “forma como fazem”. Buscava, por exemplo, o “parentesco” entre a pedra lascada e a caldeira na siderúrgica (FREITAS, 2006, p. 87).

Vieira Pinto (1979, 2005a, b) tornou-se um estudioso do trabalho, da ciência, da disseminação da técnica e da tecnologia e, em todas as suas obras, abordou a lógica formal e a lógica dialética. Na obra *Ciência e Existência* (1979), apresenta considerações a respeito da transformação da lógica formal presente por muito tempo na prática da pesquisa e o surgimento do raciocínio dialético.

A dialética foi reencontrada, está sendo investigada e repensada ainda de maneira imperfeita, com certa falta de sistematização e controvérsias internas de significativa importância, o que representa, entretanto uma situação altamente auspiciosa, porque indica que estamos vivendo a abertura de um novo ciclo epistemológico, uma nova etapa na história da teoria da ciência, que se desenrola sob nossos olhos, não sendo fácil por isso percebê-la ou avaliá-la devidamente e à qual nos compete tentar dar uma contribuição positiva (VIEIRA PINTO, 1979, p. 176).

Nesse sentido, o filósofo brasileiro apresenta como seu grande desafio “o de dialetizar a própria dialética, descobrindo-a e compreendendo-a no seio da lógica formal” (idem, p. 169). Para ele, a lógica que é inerente ao processo da realidade e que descreve e explica todas as transformações que ocorrem no plano da natureza é a de caráter dialético. Essa, sendo a única real, é igualmente a única que reflete a apreensão das leis gerais do universo efetuada pelo pensamento. O pensamento apreende a realidade do mundo e a de si mesmo por um processo dialético, que é criador da sua consciência e da consciência da realidade exterior. A expressão desse processo admite duas possibilidades: ou se faz em conceitos dialéticos, embora necessariamente usando os termos da linguagem comum, quando o pensamento intenta abranger a totalidade do processo da realidade, tanto objetiva como subjetiva; ou em termos formais, quando a meta do empreendimento cognoscitivo é menos ambiciosa, limita-se a explicar superficialmente camadas do processo da realidade, setores parciais ou simples fenômenos e objetos isolados. Toda vez que para entender um objeto, não precisar ligá-lo a sua origem, indica-se o uso da lógica formal. Assim, essa funciona como instrumento fidedigno e de indiscutível utilidade, respondendo eficazmente às exigências que a ela cabe fazer (VIEIRA PINTO, 1979).

A dialética, em Vieira Pinto (1979), não é idealista, e sim opera de modo a aprender nos conceitos já abstraídos na observação e nas experiências anteriores o ser em transformação, captado conjuntamente com o processo, refletindo na totalidade o ato cognoscitivo.

O homem pensa dialeticamente um processo quando em vez de pensá-lo de fora, na aparência em que o percebe, pensa-o de dentro, na essência em que o concebe. A passagem de um para outro modo de pensar realiza-se quando se estabelece de modo diferente a compreensão das relações do ser em processo com o mundo, deixando-se de apreendê-las na qualidade de relações externas para compreendê-las em sua função de relações internas, engendradas pelo movimento de transformação do ser. As relações por nós chamadas internas não são produto de um ponto de vista subjetivo sobre a realidade dos entes e fatos naturais em movimento, mas, ao contrário, a manifestação das condições inerentes aos fenômenos, que os determinam nas transformações com que se apresentam à percepção sensível, direta ou armada do instrumento da pesquisa científica (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 142).

A dialética “constitui uma ciência compendiada e assim estabeleceu todo um elenco de leis e categorias” (ibidem, p. 143). Ao apreender a realidade em

sua universalidade a dialética apresenta-se com caráter de sistema, em sentido relativo, aberto e dinâmico.

O pensar dialético, na visão de Vieira Pinto (1979), introduz os conceitos de contradição, ação recíproca, totalidade, negação, síntese, identidade dos contrários. A filosofia, segundo o autor, divide-se em dois grandes mundos de pensamento: “o de caráter formal, que irá constituir as metafísicas de todos os matizes; e o de natureza dialética, em que se notam igualmente divergências de interpretação, mas onde a unidade das escolas é visivelmente maior do que a existente no campo antagonista” (idem, p. 65).

Vieira Pinto, em seu Livro Conceito de Tecnologia (2005b), Volume II, no item “Algumas observações sobre os caracteres das lógicas formal e dialética” destaca o pensamento e considera que o objeto em exame não se comporta como se fora uma entidade superior ao sujeito que a analisa e pensa, pois o próprio ato de pensá-lo, sendo faculdade exclusiva do agente desse trabalho cognoscitivo, faz parte de sua maneira de ser. Assim, a teoria do pensamento não pode ser elaborada por uma filosofia que ignora a realidade concreta, material, do ser humano em função deste ser agente vivo permanentemente empenhado na prática de produção de sua existência.

A realidade do pensamento só suscita discussões exatamente porque o homem, em razão do trabalho exercido sobre a natureza e a sociedade, adquiriu suficiente acervo de ideias para combiná-las e dar origem a interrogações, algumas das quais ociosas, abstratas, metafísicas, como por exemplo, a pergunta sobre a existência do pensamento (VIEIRA PINTO, 2005b, p.407).

Nessa pesquisa, assim como na obra de Vieira Pinto (1979), a prática tem fundamental importância. Por isso, destaca-se o capítulo XI do livro Ciência e Existência para retirar alguns fragmentos, pois o mesmo se refere ao “papel da prática e a concepção da Pesquisa Científica como Trabalho”, que é o que se pretende realizar por meio deste estudo. O autor indica quatro aspectos que compreendem o papel da prática na condução da pesquisa científica: intencionalidade da prática, a natureza social, a necessidade de ação conjunta na pesquisa científica e a sua realização efetiva na qualidade de trabalho humano. A seguir organiza-se um quadro com os quatro aspectos:

a) A prática que se constitui em critério de verdade é sempre aquela motivada por uma finalidade, ou seja, aquela em que a operação sobre a natureza ou o exame de um fato social, destinado a confirmar ou negar uma proposição, corresponde a um fim que o homem tem em vista, em razão do seu engajamento no processo produtivo (p. 219).
b) A prática que se constitui em critério de verdade é aquela que tem de ser entendida enquanto prática social. A experiência existencial não oferece as condições para o estabelecimento do critério de verdade se o homem for concebido no isolamento da individualidade, desligado do correlacionamento, da inclusão no contexto coletivo (p. 222).
c) A ciência só pode ser agora criada pela ação convergente de grupos de pesquisadores, trabalhando conjuntamente sobre determinado problema, e com uma institucionalização de relações pessoais antes inexistente. Cada vez mais a pesquisa científica se torna uma empresa coletiva, um esforço de equipe, o que lhe dá, ainda por este traço, significado de produto social (p. 225).
d) Por fim, a prática como critério de verdade mostra-se ainda social porque só se realiza com as características distintivas do trabalho humano. Efetivamente, a pesquisa científica constitui-se em ação do homem sobre a natureza para fins criativos, que se resumem no intuito de conhecê-la, não pelo prazer de conquistar verdades eternas, abstratas, em cuja contemplação o espírito repouse e se satisfaça, mas para produzir bens indispensáveis à existência e adquirir instrumentos de transformação do mundo em proveito do homem. Ora, tal é precisamente a definição do trabalho (p. 226).

Quadro 2 - Aspectos da prática na condução da pesquisa científica.

Fonte: Vieira Pinto (1979, p. 219-226).

Na pesquisa científica, a prática²⁰ eleva-se a um grau superior e a capacidade de conhecer está ligada à finalidade, que é “prefiguração²¹” dos resultados proveitosos esperados, ao caráter coletivo da pesquisa, ao processo social e ao aspecto transformador. Ao se ter uma prática conscientemente planejada, socialmente executada e visando à transformação da realidade está-se assumindo a pesquisa científica como trabalho.

O trabalho só existe quando feito sob a direção de uma percepção do mundo dirigida por finalidades conscientes, quando se apoia no conhecimento existente a cada momento, e se destina ou a reproduzir, com as técnicas sancionadas, os bens imprescindíveis, cujo modo de obtenção é conhecido, ou a inventar novas técnicas de penetração no processo natural para responder aos desafios que dele provêm ou satisfazer prementes exigências sociais. O trabalho do homem na natureza, incluindo no seu conceito necessariamente a nota de progresso na realização do existente humano, constitui a prática social efetiva do conhecimento (VIEIRA PINTO 1979, p.226).

Sendo “a ciência um produto do homem enquanto trabalhador” (ibidem, p.227) ao produzir pesquisas em Educação o pesquisador assume-se como produtor de ciência e através do trabalho transformador colabora para projeções de futuro no campo pesquisado e analisado (as projeções de futuro advindas da pesquisa serão relatadas nas considerações finais). “O trabalho é por essência científico, assim como a ciência é resultado do trabalho. Num e

²⁰ Nesta pesquisa a prática é concebida como práxis e também como trabalho pedagógico.

²¹ Termo usado por Vieira Pinto (1979)

noutro caso importa compreender que se trata de um processo histórico e por conseguinte social” (ibidem, p. 235).

Nesse sentido, é primordial compreender que a dialética toma como ponto de partida um instante muito mais natural e historicamente efetivo. A dialética instaura sua gnosiologia a partir do instante em que ela descobre no ser humano efetivo, não no especialista, filósofo, intelectual, mas no ser humano comum, na sua cotidianidade. A partir desse ser que trabalha, é que se instaura a problemática gnosiológica. Sendo a ciência, a filosofia, enfim as formas superiores do espírito resultado dessa gênese na cotidianidade, produto de um distanciamento, produto de uma autonomização do espírito em relação ao cotidiano, há uma independentização deste pensamento. Nesse campo, se configura a diferença de raiz entre uma gnosiologia de ordem marxista e uma gnosiologia de ordem não marxista. Enquanto uma parte do laboratório, a outra parte da condição histórico-concreta do homem efetivo, não do homem especulativo (CHASIN, 2010) E, é na concretude do sujeito que se permite concordar com Frigotto (2010b, p. 25), ao anunciar:

um dos equívocos mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, têm sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas.

A análise dialética, por tudo que foi apresentado neste capítulo e pelos conceitos destacados neste estudo, torna-se ponto importante e coerente com as pesquisas em Educação que buscam a análise global e local, a transformação e a autotransformação, resgatando o aspecto histórico e gerador de ciência e de transformação social. Isso, porque “uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico” (KONDER, 2008, p. 81).

Frigotto (2010c), ao escrever sobre “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”, defende a utilização da dialética como postura, método e práxis:

Como subsídio para o debate, no tempo limitado de exposição, quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (idem, p. 79).

Para Frigotto (2010c) o método na perspectiva materialista histórica “está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e da vida no seu conjunto” (p. 84) e “não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico” (idem, p. 95). Por isso, tanto como pesquisadora, como pertencente a um grupo de pesquisa – Kairós/UFSM – que se ampara na análise dialética, pois ao mesmo tempo em que se dispõe a analisar constantemente o mundo, também se está disposto a rever seu próprio pensamento e interpretações. Os revolucionários, diz-se dos seguidores de Hegel e Marx, na maioria das vezes, querem a transformação do mundo, mas não buscam a transformação deles mesmos (KONDER, 2008). Portanto, concebendo a educação como um processo histórico de criação do ser humano para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para seu benefício (VIEIRA PINTO, 2010), passa-se a destacar e a caracterizar as categorias do materialismo histórico que constituíram suporte à pesquisa e às categorias de conteúdo.

1.2 Categorias do método e de conteúdo

As categorias do método e de conteúdo “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 2012, p. 62). Considerando essa argumentação, apresentam-se as categorias do método que se utilizou para planejar e construir a pesquisa.

Já ressaltada em várias partes do trabalho e descrita sua concepção em Marx, neste capítulo, a *práxis* constitui o eixo central desta pesquisa junto com as categorias trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora. Ressalta-se que a *práxis* no decorrer deste estudo foi também entendida como trabalho pedagógico. Pela *práxis* compreende-se que o conhecimento novo será produzido através do permanente e crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico (KUENZER, 2012).

Vázquez (2011) apresenta e discute a concepção de práxis com base em diferentes autores e conclui que “o marxismo é essencialmente a filosofia da práxis²²” (p. 176). O autor afirma que a práxis é uma categoria central para Marx, na medida em que, a partir dela, passa a ter sentido a atividade do ser humano, sua história e conhecimento. O ser humano passa a “ser prático”, proporcionando à filosofia de Marx o sentido de transformação do mundo, ou seja, da práxis.

Kuenzer (2012) explica que, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, busca-se sua concretude. A teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação. Maar (2011, p. 52), ao falar da obra de István Mészáros, conclui: “para ele, a crítica só não basta; é preciso, simultaneamente, práxis.”

A práxis é ativa (KOSIK, 1969), pois,

É atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 1969, p. 202).

No mesmo sentido, Marx considerava o ser humano um ser de práxis, mas não no sentido econômico ou político e nem da política oficial de governo ou partido político, e, sim, como a forma humana do ser do homem, como atividade livre, criadora e autocriadora (BOTTOMORE, 2012). A partir de Vázquez (2011), práxis, em Marx, é teórica e prática. A segunda na medida em

²² “Desse modo, se se concebe o marxismo como filosofia da práxis e se considera que surgiu historicamente como uma teoria – cientificamente fundamentada – da práxis revolucionária do proletariado, a análise dessa categoria terá de transcender, forçosamente o estreito marco da gnoseologia. A práxis há de ocupar, em nosso estudo o lugar central que Marx e Engels sempre lhe atribuíram, desde suas “Teses sobre Feuerbach” e A ideologia alemã. Esse lugar central é o que determina também a interpretação gramsciana do marxismo como ‘filosofia da práxis’” (VÁZQUEZ, 2011, p. 60-61). Nesse sentido, registra-se também, “a práxis é, para Gramsci, a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora dos homens, é práxis. Ela é para Gramsci a única realidade (daí seu “imanentismo absoluto”), realidade que também se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual se identifica com a história (daí também seu “historicismo absoluto”). Finalmente, enquanto essa história é a história da autoprodução do homem, Gramsci qualifica sua filosofia de humanismo” (idem, p. 61).

que a teoria como guia de ação molda a atividade do ser humano como atividade revolucionária; e a primeira na medida em que é uma relação consciente. O autor resume o pensamento de Marx entre a teoria e a práxis:

a) por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza; b) sua eficácia é condicionada pela existência de uma necessidade radical que se expressa como crítica radical e que, por sua vez, torna possível sua aceitação.

Assim, portanto, a necessidade radical fundamenta tanto a teoria, que é sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendida como práxis à altura dos princípios, isto é, como Revolução, ou emancipação total do homem (VÁZQUEZ, 2011, p. 120).

Portanto, esta investigação buscou a práxis das políticas de EP integradas à EJA, a partir da prática da pesquisadora, do grupo a qual pertence e do entrelaçamento da teoria com os dados produzidos na realidade dos cursos. Também será contemplada a práxis pedagógica, conceituada no capítulo quatro. Isto porque “Todo aquele que quiser conhecer um fenômeno não pode consegui-lo sem se pôr em contato com este fenômeno, isto é, sem viver (entregar-se à prática) no seu próprio seio (TSE-TUNG, 2009, p. 17).

Para poder realizar a análise prática e teórica tornou-se necessário buscar outra categoria do materialismo histórico dialético que é a *historicidade*²³. Essa se apresenta como uma categoria da pesquisa porque ressalta um período histórico – 2005-2014, um estágio de desenvolvimento das políticas e porque é fundamental para compreender as políticas e o trabalho pedagógico, considerando que o materialismo não é somente um método de investigação, mas um modo de conceber o ser humano, a sociedade e as relações sociais do ser humano e o mundo. Na apresentação de “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”, Vaisman e Fortes (2010) escrevem que:

Tomando por base a famosa afirmação marxiana de que ‘nós conhecemos apenas uma ciência, a ciência da história’, Lukács considera a historicidade como categoria fundamental dos seres da

²³ “Karl Marx (1818-1883) procura estabelecer um ponto concreto, calcado na vida material, a partir do qual se poderia definir o processo histórico. Considera os seres humanos não a partir dos valores aos quais aderem, mas a partir da forma social de produção e reprodução na qual se inserem. É a organização da vida social o que, para ele, permite explicar a emergência e a generalização de determinados valores, e não o contrário. O conhecimento da sociedade, para Marx, deve privilegiar dois aspectos: a síntese de suas diversas articulações e a história. Assim, de um lado integra a dinâmica social – momento das transformações, quer elas sejam discretas ou violentas – e, de outro, as modalidades de organização social, concebida sempre como equilíbrio instável. Se a história pode ser explicada estruturalmente, ela é acima de tudo processo” (FONTES, 2014, p. 184).

natureza (inorgânicos e orgânicos) e do ser social (IN LUKÁCS, 2010, p. 30).

Sendo assim, a historicidade perpassou toda a construção do estudo. Retomando Kosik, o ser humano cria a história e vive na história já há muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico (1969). Mas, acrescenta o autor, “a consciência histórica, que descobriu na história a dimensão essencial da realidade humana, não nos diz ainda por si mesma a verdade sobre o que é a história” (idem, p. 210). Isso porque na passagem do modo formal ao modo dialético considera-se a totalidade em curso no desenvolvimento, ou melhor, como processo decorrendo no tempo histórico (VIEIRA PINTO, 1979): “Somente quando o pensamento não se desvincula do processo natural, biológico, de sua gênese, mas é entendido na perspectiva de sua criação no curso histórico da hominização torna-se possível apreendê-lo segundo uma perspectiva dialética (idem, p. 110).

Nesse sentido, convém entender que, para Marx, “a história em si não tinha nenhum significado além daqueles que os homens, em seus vários estágios de desenvolvimento lhe conferem” (BOTTOMORE, 2012, p. 264). Também é importante compreender que, para Marx, no Manifesto do Partido Comunista:

A história de toda a sociedade até hoje é a história de luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com declínio comum das classes em luta (MARX; ENGELS, 2011, pp. 39-40).

Dessa forma, o trabalho pedagógico, o trabalho, a tecnologia e a participação da classe trabalhadora precisam ser vistos nesse processo. E, a análise sobre a sociedade capitalista não pode ficar externa. “Os alicerces concretos são o dado histórico em que se apoia a teoria do conhecimento em geral, e a da racionalidade em particular” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 112). Por isso, a historicidade contribuiu para desvendar a cotidianidade dos cursos PROEJA desenvolvidos nos IFs do RS, pois,

Separada da História, a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade; enquanto a história separada da cotidianidade, se transforma em um colosso absurdamente impotente, que irrompe como uma catástrofe sobre a cotidianidade,

sem poder mudá-la, sem poder eliminar a banalidade nem lhe dar um conteúdo (KOSIK, 1969, p. 73).

Na historicidade de cada instituição e câmpus foram percebidos diferentes processos tanto de organização como de envolvimento com as políticas como está descrito no capítulo três. Cada realidade expressa um modo de ser muito ligado à historicidade da instituição e das pessoas que a organizam e vivem a política. Isso corroborou com o entendimento da lógica dialética descrita por Vieira Pinto:

A exigência de pensar-se a si mesmo dialeticamente conduz o homem a conceituar-se em função da sua origem, a se ver enquanto ser essencialmente histórico. Este modo de apreciar refere-se não apenas ao indivíduo, que evidentemente não ignora que se transforma no tempo, que está localizado e datado, mas igualmente à sociedade a que pertence, com todas as suas criações, entre as quais a cultura, e, no seio desta, a ciência. A historicidade, que o homem descobre em si mesmo, comunica-se, por força da sua inserção da sua existência no processo objetivo universal, ao curso de toda a realidade. A historicidade como perspectiva para a compreensão da realidade é produto da presença da consciência humana no mundo, e de sua capacidade de centrar em si o conhecimento (VIEIRA PINTO, 1979, p. 190).

“A historicidade é imanente ao conceito e apenas reproduz a historicidade essencial da razão humana” (idem, p. 200). Desse modo, a historicidade é intrínseca à ideia e não é exposição cronológica. Ela nunca esgotará e será definitiva em relação ao fato da realidade (VIEIRA PINTO, 1979). Portanto, ratifica-se, a historicidade do envolvimento com a política de EJA dos IFs do RS está muito relacionada com a história das pessoas que a conduziram, com os enfrentamentos e o que, como pesquisadora, se conseguiu perceber dos relatos escritos e orais.

Nessa perspectiva, compõem as categorias do método um entendimento fundamental no marxismo que é a *totalidade* que não é vista como uma categoria que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades. É uma teoria da realidade e do conhecimento. Da mesma forma, não é uma categoria para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade, é a teoria da realidade como totalidade concreta (KOSIK, 1969).

Kosik, na *Dialética do Concreto* (1969), esclarece, ainda, que na filosofia materialista, a totalidade concreta é a resposta à pergunta – o que é a realidade? E complementa:

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1969, p. 35-36).

Percebe-se, assim, que o “conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva” (BOTTOMORE, 2012, p. 561).

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da realidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social (BOTTOMORE, 2012, p. 562).

A partir dessa construção sobre totalidade é que se acredita que ao se olhar a realidade dos IFs do RS, pode-se chegar à conclusão de que abrangem toda a realidade das instituições federais criadas a partir da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Com base também em Kosik: “o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo (1969, p. 40).”

Kuenzer (2012), ao explicar os sentidos desta categoria, considera que o objeto da pesquisa, o novo princípio educativo que é a expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais de produção e a concepção de mundo e de trabalho dominante, ao mesmo tempo, manifestam e são a manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo. Esse processo, que é marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, determina um novo projeto pedagógico de educação de dirigentes e trabalhadores.

A categoria totalidade implica na concepção de realidade como um todo em processo dinâmico de estruturação e autocriação, na qual os fatos são compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo. Os fatos são partes integrantes de um processo de concretização que ocorre através do movimento e das relações das partes para o todo e do todo para as partes; dos fenômenos para a essência e vice-versa; da totalidade para as contradições entre as partes – equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia. Os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade. O trabalho de pesquisa, baseado nesta categoria, foi desenvolvido não como acrescentamento linear de fatos desde um ponto de partida, mas de idas e vindas, sempre crescentes em amplitude e profundidade (KUENZER, 2012).

Nesse processo, assume fundamental importância a categoria mediação²⁴, não como meios, como frequentemente o termo é usado na linguagem comum e no discurso acadêmico – como instrumentos, elos, pontos de ligação. A mediação vê os objetos como processos sociais complexos, com significados diversos e dependendo dos sujeitos e da dinâmica dos fenômenos envolvidos (CIAVATTA, 2014): “A mediação é assim, a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado em suas determinações mais gerais, em seus universais, assim como ser situado no tempo e no espaço, isto é, em sua contextualização histórica” (CIAVATTA, 2009, p. 133-134). Nesse caso, nesta investigação, a mediação foi entendida como os discursos dos sujeitos do PROEJA nas categorias de conteúdo, porque:

no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria mediação, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (KUENZER, 2012, p. 65).

²⁴ Importante acrescentar que “a questão teórica das mediações estabelecidas pelas práticas sociais, como outras semelhantes, não mereceu tratamento formal, específico de Marx. Ela se situa no contexto metodológico com que o autor construiu sua obra. Há elementos explícitos do método de investigação do materialismo histórico em Contribuição para a crítica da economia política e O capital. Toda a obra O capital é um exercício metodológico que parte do conceito mais simples de mercadoria e chega aos mais concretos como trabalho assalariado, capital, troca, divisão do trabalho etc., alcançando a totalidade das relações capitalistas de produção. O exemplo clássico na crítica da economia política de Marx é a população” (CIAVATTA, 2009, p. 128-129).

As categorias “são concretos de pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada, são mediações ontológicas da totalidade social, construídas na sua particularidade histórica” (CIAVATTA, 2014, p. 220). E é no contexto social que se evidencia o modo de produção da existência humana e dessa forma, o trabalho pedagógico – as ações, as relações e as transformações. “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 1859, p. 3).

Nesse contexto, também está presente na análise dialética a *contradição* e não assumirá o caráter de dissonância, divergência, oposição ou tensão, mas sim de conexão ou coerção (BOTTOMORE, 2012). Ao buscar a contradição, a percepção do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Profissional na modalidade EJA pretende-se “captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao opor-se dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam” (KUENZER, 2012, p. 65).

Em uma análise dialética, as especificidades do modo de produção capitalista não podem ser entendidas sem uma análise de suas contradições. E é dessa análise que depende a compreensão de seu caráter perecível e a possibilidade de uma luta contra este modo de produção (RENAULT, 2010). Nesse estudo, pode-se observar como exemplos de contradição as relações entre a proposta de governo na implementação de políticas e os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores, entre o modo de produção, mercado de trabalho e a luta dos trabalhadores, a luta dos movimentos sociais e as políticas que comandam o capital.

Para Marx, as mais importantes dessas contradições são as que existem entre os aspectos concretos úteis e os aspectos sociais abstratos do trabalho (ver trabalho abstrato), e entre o valor de uso e o valor da mercadoria – que se manifestam na distinção entre as formas de valor relativas e equivalentes e se exteriorizam nas contradições entre mercadoria e dinheiro e trabalho assalariado e capital. Todas essas contradições são “dialéticas”, tanto (a) porque elas constituem oposições inclusivas reais, pois seus termos pressupõem existencialmente seu oposto e (b) porque são sistemática ou internamente relacionadas com uma forma de aparência mistificadora (BOTTOMORE, 2012, p. 118).

Dessa forma, o próprio entendimento de dialética das disputas é evidência de contradição, visto que tudo e ao mesmo tempo é positivo e negativo, ou seja, a contradição está no âmago de tudo. A oposição entre os contrários não significa uma relação entre coisas distintas, mas constitui uma característica constante na essência de cada coisa (VIEIRA PINTO, 1979).

A contradição, e também as demais categorias dialéticas, não está apenas no interior do curso da realidade material. Daí se reflete no pensamento, onde se constitui em princípio de explicação filosófica da totalidade do ser, explicação na qual se inclui o nascimento da própria racionalidade, ou seja, o processo de hominização. O homem não pode compreender a realidade circunstante, sempre limitada, que o encerra e à qual tem acesso, aquela que constitui a sua "situação", e ainda a sua própria realidade senão por via dialética, e por isso tem de se interpretar como um processo particular dentro de processos cada vez mais gerais, o da sua comunidade, o da espécie, o da evolução biológica, o da produção da matéria viva, e por fim o da existência absoluta, unitária e infinita do universo (VIEIRA PINTO, 1979, p. 190).

Portanto, junto às categorias do método agrupam-se as categorias de conteúdo que foram organizadas a partir da problematização e objetivos e guiaram a construção dos instrumentos de produção de dados. Essas categorias foram se configurando anteriormente à inserção na realidade, evidenciaram-se nos momentos de produção dos dados: entrevista com o gestor, grupos focais com professores e estudantes do PROEJA Ensino Médio, grupo de interlocução e fizeram parte da organização e sistematização do estudo.

A categoria de conteúdo disputas está sistematizada no capítulo dois, a categoria movimentos dos cursos PROEJA RS no capítulo três, as categorias trabalho pedagógico, trabalho e tecnologia no capítulo quatro e a categoria classe trabalhadora no capítulo cinco. A categoria tempo que emergiu da realização das ações junto aos sujeitos está compondo o capítulo cinco.

As categorias que configuram a "dialética das disputas" moveram-se durante todo o percurso da investigação entre os polos dialeticamente relacionados buscando compreender:

[...] onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; internacionalização/nacionalização, globalização/regionalização; padronização/criatividade, centralização/descentralização, ampliação /fragmentalização, educação/deseducação, qualificação/desqualificação, humanização/desumanização, especialização/politecnia, autonomia/dominação, adesão/resistência, unilateralidade/omnilateralidade, conservação/transformação, e assim por diante, buscando não explicações lineares que "resolvam" as tensões entre os contrários,

mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações (KUENZER, 2012, p. 65).

Nessa busca, a figura a seguir demonstra as categorias presentes na pesquisa:

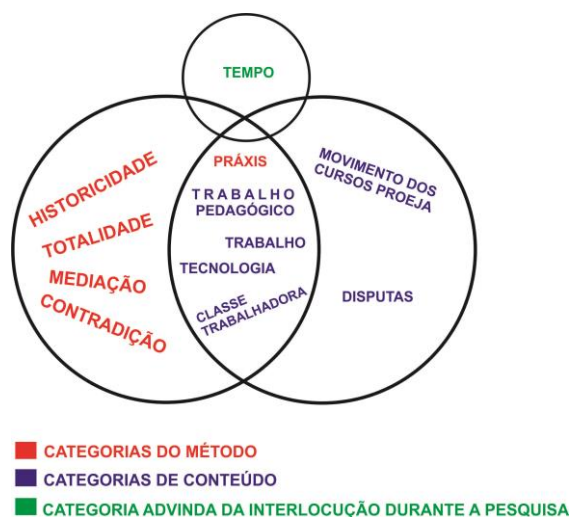


Figura 1: Categorias da pesquisa

Assim, a partir do materialismo histórico e dialético e no movimento das categorias do método e de conteúdo, a pesquisa foi se configurando considerando que “O homem que trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, crítica e conscientemente, se pretende obter em seu trabalho um resultado concreto o melhor possível” (ANTUNES, 2009, p. 142). Portanto, a próxima seção apresenta o caminho percorrido historicizando as etapas do processo, o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, o processo de análise e organização do material produzido e a forma como foram incorporados no estudo. Importante registrar, que se caracteriza a investigação, conforme seus objetivos como um estudo qualitativo.

1.3 Do processo, dos contextos, dos instrumentos de produção de dados, da análise e da organização dos dados produzidos

Teve-se como objetivo geral a investigação, na perspectiva dialética, dos sentidos do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional, na modalidade EJA, nos

Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico de 2005 a 2014. Para isso, convém explicar o caminho percorrido para compreender os sentidos que estão sistematizados junto às categorias.

Então, vale explicitar o que se quer ao buscar os “**sentidos**” do trabalho pedagógico, sentidos do trabalho, sentidos da tecnologia e sentidos dos movimentos dos cursos PROEJA RS. Como já apresentado anteriormente é em Vigotsky (2001) que se fundamenta. Pois, “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social” (VIGOTYSKY, 2001, p. 29).

Temos todas as razões para supor que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento é a presença no último de um reflexo generalizado da realidade, que é a essência do significado das palavras e de que, por conseguinte, o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão. Mas, simultaneamente, o significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como do pensamento. Uma palavra sem significado é um vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal que procurávamos (idem, 2001, p. 28-29).

Acredita-se que toda vivência dos sujeitos representa um processo de produção de sentidos e é nesse processo individual e social que se organiza e que se permite a vivência do sujeito. Individual e social, afetivo e racional, indivíduo e sociedade vão sendo assim integrados em um mesmo processo, em que se pode, como escolha científica, enfatizar o âmbito individual ou o âmbito social (BOCK et al, 2008).

Portanto, ao investigar a prática dos cursos e ouvir os sujeitos dessa prática, entendida como práxis, procurando os sentidos, entende-se que estes se manifestam pela linguagem dos sujeitos que é um processo coletivo. Isso porque “o sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório, é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 7). Então, procurou-se buscar como a práxis vivida coletivamente é sentida, percebida, simbolizada pelos sujeitos individual e coletivamente. “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo

a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (VIGOTSKY, 2001, p.30).

Assim sendo, a produção do sentido, ao dar-se no seio da práxis (individual ou coletivamente considerada), comporta a possibilidade ou virtualidade de uma transformação do próprio sentido veiculado. O sentido deve, pois, ser apreendido simultaneamente como sistema (estrutura) e como processo, cada uma dessas facetas supondo a outra (CARDOSO, 1997, p. 17).

No mesmo entendimento, Franco (2012), ao expressar que a análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção e crítica da linguagem, entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana elaborando e desenvolvendo representações sociais no dinamismo interacional entre a linguagem, pensamento e ação em diferentes momentos históricos. Para a autora, “o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (FRANCO, 2012, p. 13).

Com este desejo de perceber quais sentidos e linguagens, o pensamento e a ação dos sujeitos para o trabalho pedagógico nas políticas de PROEJA, o caminho da pesquisa passou por diferentes etapas que formaram o estudo. Essas etapas não foram estanques e fechadas em si, mas continuaram em movimento em todo o processo. Assim, partiu-se da elaboração de um referencial teórico sobre trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora que foi organizado e compõe o quarto e quinto capítulo e tem o objetivo de perpassar todas as reflexões da pesquisa. Na sequência e em conexão, passou-se a análise do movimento das políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos de 2005 a 2014 e os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e da classe trabalhadora. Para esse objetivo foi realizada a análise das Legislações e Documentos Bases dos Programas mapeados desde 2005 que são:

- Documento Base PROEJA – Ensino Médio (2009).
- Documento Base PROEJA – Formação Inicial e Continuada (2007).
- Documento Orientações para a implantação da Rede CERTIFIC (2010; 2011).
- Documento Referência PRONATEC EJA (2013).

Também foram utilizados os dados do documento Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais, organizado pela SETEC/MEC, de setembro de 2013 e realizado uma pesquisa no site dos três IFs para perceber o envolvimento com os programas pesquisados. Observou-se que dos trinta e oito institutos do Brasil que formam a Rede de Educação Profissional e Tecnológica juntamente com as escolas vinculadas e universidade tecnológica (ANEXO 1), no Rio Grande do Sul temos três, como serão descritos, historicizados e apresentados os movimentos dos cursos PROEJA no capítulo três. Juntando os câmpus em funcionamento temos trinta com os mais diversos tempos históricos. Para dar conta da realidade, escolheu-se fazer uma amostragem investigando o câmpus mais antigo na oferta do PROEJA Médio e o mais novo em cada Instituto. Sendo, então, seis câmpus pesquisados:

IF	Câmpus
IF Farroupilha	Alegrete
	Jaguari
IFRS	Bento Gonçalves
	Restinga
IFSUL	Sapucaia do Sul
	Venâncio Aires

Quadro 3: Câmpus selecionados

Para se aproximar da prática desses cursos e conhecer e mapear o lugar e sentido(s) do trabalho, da tecnologia e a participação da classe trabalhadora no trabalho pedagógico dos IFs do RS, trabalhou-se com os seguintes instrumentos para a produção dos dados:

A **Observação sistemática registrada em diário de campo** – a interlocução em cada câmpus teve como um dos eixos a observação participante que foi registrada no diário de campo em que foi organizado o relato das percepções em relação à instituição, sua organização e as relações que a compõem.

A observação participante consistiu na participação real do conhecimento na vida da instituição, mais especificamente vivenciando a ação dos estudantes, professores (e equipes) e gestores dos cursos PROEJA. Neste

caso, assumiu-se o papel de um membro do grupo. Pela técnica de observação participante buscou-se chegar ao conhecimento do grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008). A ideia foi o “pesquisador mergulhar de cabeça no campo que observará a partir de uma perspectiva de membro” (FLICK, 2009, p. 207). Como guia da observação serviu-se das nove dimensões listadas no livro de Uwe Flick (2009, p. 209):

1. espaço: o local, ou os locais físicos;
2. ator: as pessoas envolvidas;
3. atividade: um conjunto de atos relacionados, realizados pelas pessoas;
4. objeto: as coisas físicas que estão presentes;
5. ato: ações individuais realizadas pelas pessoas;
6. evento: um conjunto de atividades relacionadas e executadas pelas pessoas;
7. tempo: o sequenciamento que acontece ao longo do tempo;
8. objetivo: as coisas que as pessoas tentam alcançar;
9. sentimento: as emoções sentidas e manifestadas.

Juntamente ao diário de campo realizado nas seis visitas também foi registrado um diálogo com uma professora e pesquisadora do PROEJA de um câmpus que não foi visitado e a participação do 1º Encontro de PROEJA do IFRS realizado em Bento Gonçalves no dia 18 de setembro de 2014. O diário de campo foi um importante instrumento de relato do que aconteceu neste processo de inserção na realidade e de registro (MARASCHIN, 2006) sobre a práxis. Também foi organizado um álbum de fotos, mostrando os momentos vivenciados em cada observação e como é organizado o espaço de cada câmpus.

Em cada realidade visitada, propôs-se uma **entrevista com o gestor**. Foi realizada em quatro câmpus uma entrevista intensiva (APÊNDICE A). “A entrevista intensiva é uma conversa orientada” (CHARMAZ, 2009, p. 46) que permite “um exame minucioso de um tópico em particular, com uma pessoa que tenha tido experiências relevantes” (CHARMAZ, 2009, p. 46). A entrevista intensiva permite que o pesquisador:

Vá além das aparências da(s) experiências descrita(s); interrompa para explorar um determinado enunciado ou tópico; solicite mais detalhes ou explicações; questione o participante sobre as suas ideias, sentimentos e ações; volte a um ponto anterior; reformule uma idéia emitida pelo participante sobre as suas ideias, sentimentos

e ações; volte a um ponto anterior; reformule uma idéia emitida pelo participante para checar a sua precisão; reduza ou acelere o ritmo; altere o tópico seguinte; valide o participante conforme seu caráter de benevolência, perspectiva ou ação; utilize as habilidades sociais e de observação para promover a discussão; respeite o participante e manifeste estima pela sua participação (CHARMAZ, 2009, p. 47).

A entrevista ocorreu com o gestor, sendo ele diretor geral da instituição, com o objetivo de conhecer o histórico do câmpus na implantação do PROEJA e dos programas que envolvem esta pesquisa e os sentidos que são dados ao trabalho, à tecnologia e à classe trabalhadora, bem como se configura o trabalho pedagógico, e, se está a serviço da classe trabalhadora na instituição.

Vale registrar que em dois câmpus não foi possível entrevistar os gestores, pois os mesmos não se encontravam na instituição e não responderam as várias tentativas da pesquisadora em realizar a entrevista. Um gestor inclusive justificou que não teria muito a contribuir sobre o PROEJA, sendo o diretor de ensino que mais se envolvia com esta questão. Assim, percebeu-se que este não querer falar sobre seria um dado importante da pesquisa.

Complementando a entrevista do gestor e paralelamente à observação participante um momento importante foram os dois **grupos focais** realizados em cada câmpus: grupo focal com estudantes (GFE) e grupo focal com professores (GFP). No grupo focal com os estudantes (APÊNDICE B) foram ouvidos os estudantes que realizam o curso PROEJA Médio. Nas instituições houve variações entre os estudantes do PROEJA ou participavam os do 2º e 3º ano ou só os do 3º ano. Também teve um câmpus em que participou uma estudante que já havia concluído o curso e agora está realizando curso superior na instituição. No grupo focal com os professores, (APÊNDICE C) foram convidados todos os professores que se envolvem com os cursos PROEJA Médio, ficando a cargo do coordenador do curso organizar este evento. Nesse momento, também houve participações de membros das equipes de ensino sendo eles pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e psicólogos. Em quatro instituições o GFP foi realizado nas reuniões pedagógicas dos cursos.

A entrevista tipo grupo focal foi um instrumento empregado, devido à fundamentação teórica da pesquisa e permitiu perceber o pensamento coletivo dos sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico dos cursos. O grupo focal é

visto como uma técnica altamente eficaz ao permitir que os participantes controlem e contrabalancem uns aos outros, buscando eliminar opiniões falsas ou radicais. É, antes de tudo, uma entrevista e não uma sessão para resolver um problema ou um grupo de decisões ou uma discussão embora ocorram interações entre os participantes. A vantagem essencial foi ir além dos limites das respostas de um único entrevistado (FLICK, 2009), percebendo junto com os outros instrumentos qual era a realidade na oferta do curso na instituição e para além, vivenciando as relações, as ações e transformações que são construídas na relação gestor-professores/equipes-estudantes.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comuns, relevantes para o estudo do problema visado. [no caso estudantes e professores/equipes] A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2012, p. 11).

Para dar um sentido maior aos dados obtidos dessa aproximação ao trabalho pedagógico das políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA outro momento importante foi o **Grupo de Interlocação**, que objetivou ser um complemento da pesquisa e serviu para a reflexão sobre os dados construídos a partir das técnicas de observação, entrevista e grupo focal analisados pela pesquisadora. Esta técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação (FERREIRA ET AL, 2014) possibilita “o aprofundamento dos processos de obtenção, análise e sistematização de dados na pesquisa em educação, assim como acentua o caráter social da pesquisa” (idem, p. 206).

O grupo de interlocação não se constitui apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como método de investigação (WELLER & PFAFF, 2011). Baseia-se em um grupo de discussão, no entanto, tem como objetivo ir além:

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum produzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente,

muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, (...) Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos (ibidem, p. 58).

Assim buscando ultrapassar a discussão e para o processo do Materialismo Histórico Dialético ter um sentido completo é que o grupo Kairós vem aplicando grupos de interlocução para completar a produção e sistematização dos dados. A seguir apresenta-se um roteiro para realização deste momento:

- 1- exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
- 2- apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
- 3- discussão sobre os resultados da pesquisa;
- 4- apresentação, pela/pelo pesquisador(a), de questões que surgiram após as análises dos dados;
- 5- discussão sobre as novas questões apresentadas buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação à coleta de dados inicial;
- 6- oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
- 7- esclarecimentos e sistematização (FIORIN, 2012).

Os convidados a participarem desse grupo foram os professores participantes do grupo focal de professores dos seis câmpus pesquisados. Nesse sentido, mais que um grupo de discussão o grupo de interlocução possibilitou a interação dos participantes que puderam influenciar-se mutuamente, socializando suas experiências e percepções a partir da linguagem (FERREIRA ET AL, 2014).

Os participantes foram convidados a participar desse momento, no qual a pesquisadora apresentou a sistematização dos dados e proporcionou a socialização dos dados produzidos e complementação das categorias trabalhadas no estudo. Sendo assim, os sentidos encontrados no trabalho pedagógico foram ressignificados e o reencontro serviu para repensar a atuação de cada participante e de cada câmpus na oferta das políticas de EP e EJA.

Participaram professores de três câmpus pesquisados, destacando-se a presença de um gestor, de um diretor de ensino e de uma psicóloga. Com o consentimento dos participantes, gravou-se a experiência, registrando o pensamento de cada um, o impacto dos dados da pesquisadora e os movimentos produzidos no grupo. No final da atividade, solicitou-se que os

participantes registrassem o que as discussões suscitaram para eles na condição de profissionais do campo da Educação Profissional e do PROEJA.

A seguir, apresenta-se o quadro de participantes realizado em cada câmpus e no grupo de interlocução:

Câmpus	Grupo Focal Estudantes	Grupo Focal Professores²⁵	Entrevista diretor(a)	Grupo de Interlocução
Câmpus 1	10	7	0	0
Câmpus 2	21	8	1	0
Câmpus 3	26	11	2*	2
Câmpus 4	16	12	1	6
Câmpus 5	14	7	0	0
Câmpus 6	16	10	1	12
Total	103	55	5	20

Quadro 4: Sujeitos participantes do estudo

*O diretor de um novo câmpus participou da entrevista

Os dados produzidos a partir da observação, da entrevista, do grupo focal e do grupo de interlocução foram analisados sob o viés da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) e de Isabel Carvalho Guerra (2012).

A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre parte e totalidade (FRIGOTTO, 2010c, p. 98).

Os dados foram analisados buscando o sentido da ação coletiva, ou seja, de modo a conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada ser humano agir e produzir a sociedade onde vivemos. Esse modo de intervenção e interação permite conhecer as formas de produção da sociedade e os contornos da mudança social (GUERRA, 2012). De forma mais específica, procurou-se construir os sentidos atribuídos pelos sujeitos (gestores, professores/equipes, estudantes) às categorias trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora no trabalho pedagógico das políticas de EP

²⁵ É importante registrar que o momento de GFP foi de responsabilidade de cada coordenador organizar e no Câmpus 1, 2, 4 e 6 também teve a participação de técnicos administrativos em educação atuantes na gestão da política de EJA.

integradas à EB na modalidade EJA e interligá-los aos sentidos e lugar dessas categorias nas políticas desenvolvidas pela SETEC/MEC.

Pretendeu-se utilizar “uma postura analítica e reconstrução do sentido” do material produzido (GUERRA, 2012) a partir da observação, grupo focal e grupo de interlocução em que se produza metodicamente o sentido social dos materiais.

Considera-se que o sujeito é uma síntese ativa do todo social e pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, o ato objetivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise (GUERRA, 2012, p. 31).

O material foi reunido conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011) em que foram organizados os três polos cronológicos. O primeiro tratou-se da pré-análise, que “é a fase da organização propriamente dita” (p. 126). Nessa, foram transcritas as entrevistas e grupos focais por câmpus, organizando do Câmpus 1 ao 6, e seguindo a etapa da “Leitura Flutuante”, após foram escolhidos os documentos, constituídos pelo corpus relacionado à entrevista com gestor, grupo focal estudantes, grupo focal professores/equipe, grupo de interlocução e Diário de Campo a serem submetidos à análise e, a seguir, foram formuladas as categorias conforme a problematização, os objetivos, a hipótese e questões orientadoras da pesquisa.

O segundo momento constou da exploração do material que “é a aplicação sistemática das decisões tomadas.” (BARDIN, 2011, p. 131), ou seja, a codificação, correspondente à transformação que permitiu atingir “uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (idem, p. 133). Nessa etapa as categorias foram sistematizadas em quadros que representavam o trecho relativo ao conteúdo da categoria, à temática e à recorrência. Nos quadros também foram organizados um espaço para observações.

Por último, conforme Bardin (2011) ocorreu o tratamento dos resultados obtidos e interpretação: “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos.” (idem, p. 131). Nessa etapa as categorias foram encerradas e sistematizadas em forma de figuras representativas (quadros sínteses).

A análise de conteúdo do estudo formou um documento que constou de uma etapa de transcrição das entrevistas e grupos focais por câmpus e de uma

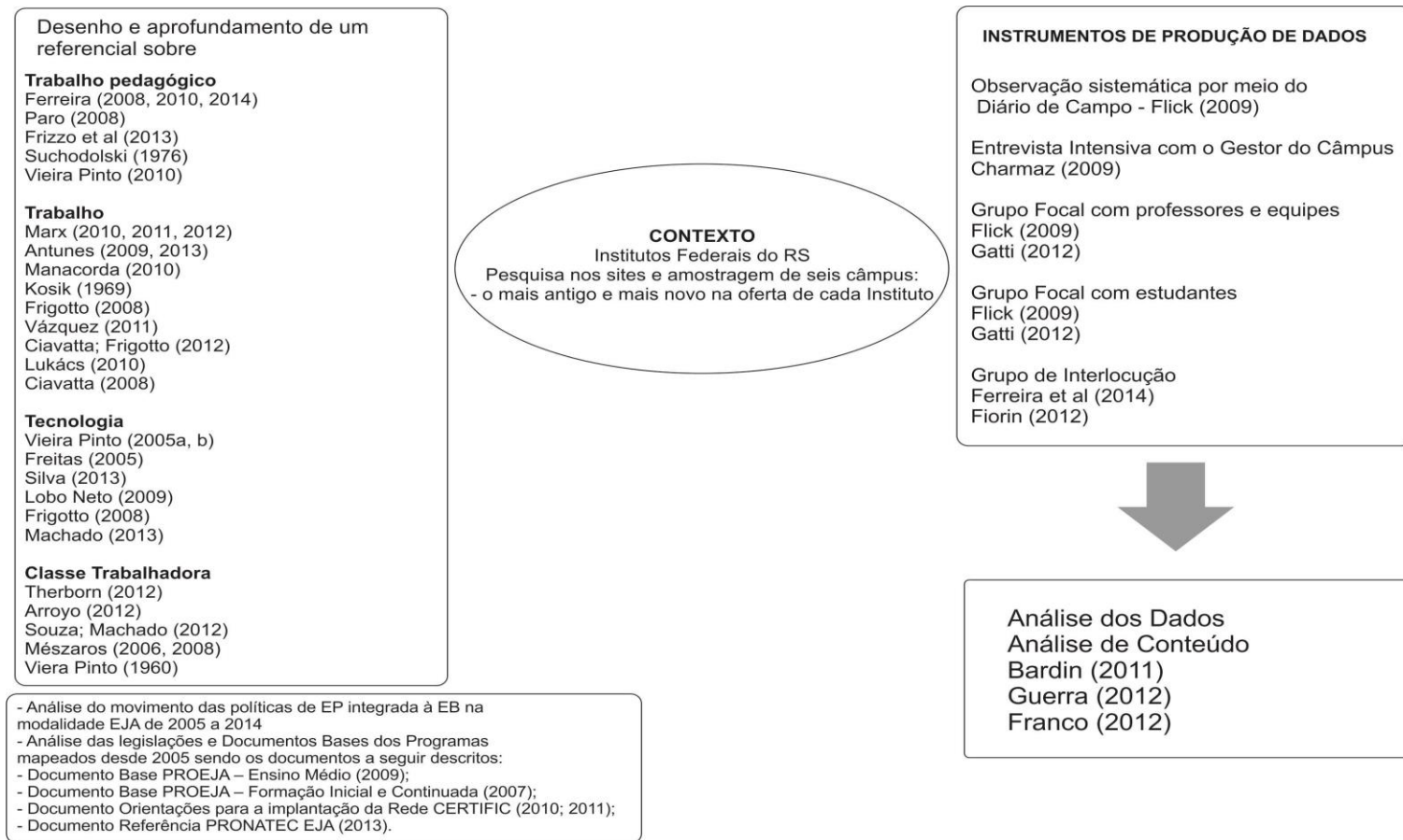
parte de “análise categorial” (BARDIN, 2011). As figuras representativas de cada categoria foram incorporadas ao texto, bem como trechos significativos foram introduzidos em todos os capítulos procurando elucidar a práxis fundamentada em Marx.

A etapa de realização deste processo foi de abril de 2014 a março de 2015, conforme o quadro a seguir:

Ação	Data
Qualificação da tese	Abril 2014
Pesquisa in lócus	Junho a agosto 2014
Tratamento dos dados	Julho a novembro 2014
Produção da tese	Novembro a fevereiro 2014
Grupo de interlocução	Março 2015
Defesa da tese	Junho 2015

Quadro 5 – Ações da pesquisa

O quadro a seguir sintetiza as compreensões/etapas e autores/procedimentos do processo de construção da pesquisa:



Sentidos: Vigotsky (2001); Costas, Ferreira (2011)

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Figura 2: Síntese do Processo de construção da pesquisa

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA DIALÉTICA DAS DISPUTAS

Como categorias que organizam o núcleo básico desse trabalho têm-se trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora, sendo entendidas como ação humana na produção da existência e os trabalhadores como grupo ao qual são destinadas as políticas de educação, mais especificamente os jovens e adultos sem escolarização e profissionalização. Defende-se que as categorias trabalho, tecnologia e classe trabalhadora precisam ser eixos do trabalho pedagógico e que este, sendo práxis, necessita estar a serviço da classe trabalhadora. Sobretudo, compreende-se que, apesar do trabalho e da tecnologia serem eixos das políticas, muitas vezes, os sentidos críticos dessas categorias não se evidenciam na prática, constituindo o que se chama de dialética das disputas.

Para explicitar os entendimentos teóricos de políticas e de trabalho pedagógico no contexto da dialética das disputas, este capítulo tem como objetivo primeiro apresentar a Dialética das Disputas e depois mapear e caracterizar as Políticas de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade EJA, a partir do Decreto de 2005.

2.1 A Dialética das Disputas

Como explicitado no 1º capítulo, este estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético e, a partir dessa concepção, apresenta-se a expressão “dialética das disputas”. Como já dito anteriormente, baseia-se nas reflexões teóricas e experiências práticas da pesquisadora e quer expressar a oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes de trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas para os trabalhadores. Essas disputas atrapalham o desenvolvimento das políticas e do trabalho pedagógico, pois podem configurar o retrocesso, mas no sentido contraditório podem gerar o novo, a transformação.

Para esclarecer a amplitude da expressão apresenta-se primeiro o que se entende por disputas e as disputas mapeadas na prática dos Institutos Federais em relação à política e ao trabalho pedagógico na EP integrada à EJA. Depois se expressa qual o sentido de dialética e o que representa a Dialética das Disputas.

Para compreender as disputas na prática, questionou-se se os gestores e os professores do PROEJA dos IFs do Rio Grande do Sul, percebiam a existência de disputas na configuração do trabalho pedagógico, nos cursos PROEJA. Em um grupo focal com os professores, um deles expressou o sentido de diferentes disputas que ocorrem no âmbito das políticas e do trabalho pedagógico:

[...] nessa questão de competição e de disputas, hoje no Congresso Nacional já está se discutindo os 10% do PIB para a educação. Então, já existe a possibilidade de direcionar recursos que são de PROEJA, PRONATEC para Ciências Sem Fronteiras, que é um programa que vem evoluindo. Então, a disputa sai da esfera municipal, regional, estadual e vai para uma esfera federal. E, se mudar o governo, muito provavelmente quem assumir o Ministério da Educação terá que trabalhar com essas disputas. Para onde vai o dinheiro do governo federal? Para onde nós vamos? E, às vezes, só muda a sigla, porque muda o governo, e mudam siglas muitas vezes. Assim, existe esse nível de disputa e isso acaba sei lá onde. Acaba isso de disputa em nível de... Então, assim, muda governo, pode mudar toda a política; continua o governo, algumas ficam, outras não. Depende do Ministério, de como vão gerir esse recurso, qual vai ser o programa “bola da vez” do governo? O que dá mais marketing, o que dá mais retorno político para eles? Então, essa disputa sobe em uma esfera federal e isso repercute no nosso trabalho, no dia a dia (GFP – C.2).

A partir do discurso do professor e, também na perspectiva teórica, encontram-se autores defendendo que a Educação Profissional e a EJA constituem-se em campos, processos de disputa (MANFREDI 2002, VENTURA 2008, PEREIRA, 2012, MACHADO, RODRIGUES 2011). Na prática, vivenciaram-se momentos de disputa em que foi conflituoso estabelecer espaços para estudo e reflexão do PROEJA. É uma luta por cursos para os trabalhadores, instituir grupos de pesquisa, promover diálogo com estudantes e professores. Nesse contexto, na esfera das políticas, o PROEJA enfrenta diversos embates como o mais atual que passou a disputar recursos e espaço junto ao PRONATEC (Programa “bola da vez” do governo) e, no trabalho pedagógico, é difícil construir espaços, estudos e conhecimentos próprios sobre e com os jovens e adultos trabalhadores.

Parte-se do fundamento que tanto as políticas como o trabalho pedagógico se efetivam no contexto da dialética das disputas. Essa é entendida como as diferentes disputas enfrentadas tanto no plano das políticas que se configuram pela troca de gestores, descontinuidade dos Programas, trocas dos fundamentos, falta de acompanhamento, análise somente quantitativa dos dados, como no plano do trabalho pedagógico que são as disputas enfrentadas no cotidiano dos cursos, primeiro para serem ofertados, depois para instituir espaços-tempos para pensar, planejar, acompanhar as práticas. São também observados o não - reconhecimento dos grupos de pesquisa, o não - investimento em momentos para estudantes dialogarem sobre as experiências, o não envolvimento com formação continuada. Enfim, uma dinâmica de ações que permitiriam um trabalho com uma concepção crítica de educação, não assumindo um trabalho para a escola capitalista.

Estas duas dimensões, plano político e trabalho pedagógico formam a dialética das disputas, que, se for ampliada para outras modalidades com certeza será observada também. Contudo, nesse estudo, acredita-se que na modalidade EJA essa realidade se enfatiza.

Com o nome de projetos em disputa autores afirmam que esta realidade acontece na Educação Profissional (MANFREDI, 2002; PEREIRA, 2012), na EJA (VENTURA, 2008) e no PROEJA (MACHADO; RODRIGUES, 2011). Portanto, no campo do trabalho pedagógico, em alguns momentos e compreensões, as disputas não são observadas mas, após o diálogo com a pesquisadora e em algumas realidades, as disputas são expressas e colocadas como inerentes à prática. Na Figura 3 são organizadas as diferentes disputas mapeadas nas realidades e que serão explicitadas no decorrer desta seção.

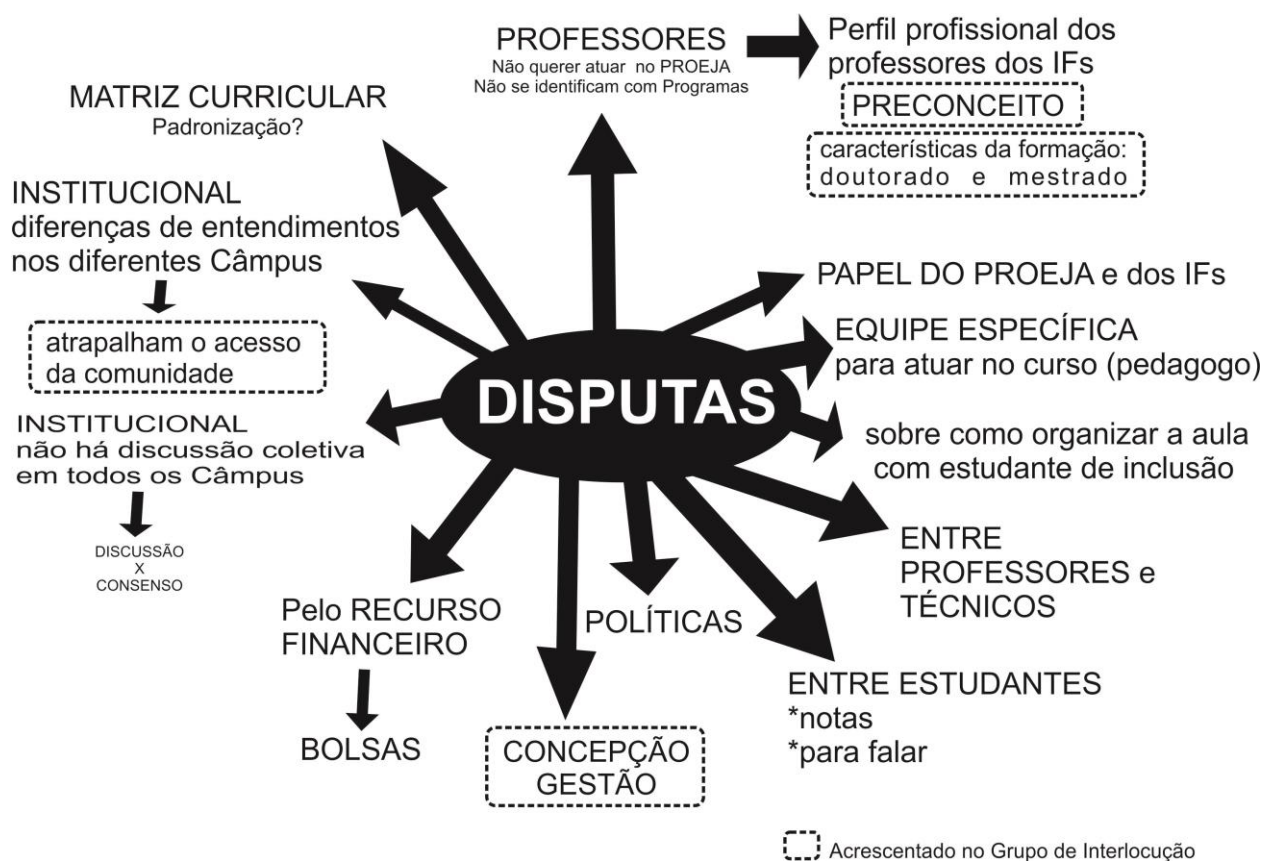


Figura 3: Disputas mapeadas pela pesquisa

No plano das políticas, percebe-se que desde sua instituição na Rede Federal, em 2005, o PROEJA vem tentando se instituir, passando por PROEJA FIC, CERTIFIC, sendo estremecido pelo PRONATEC e, então, incorporado a este – PRONATEC EJA. Por essa trajetória já se observa que, além de termos uma política de Zig-Zag (GRABOWSKI, 2010), e este ser visto como uma figura de desordem (SANTOS, 2010), nos IFs o PROEJA tem resistido em alguns locais. Por quê? Talvez o compromisso com a educação dos trabalhadores como direito, como rege a legislação; o compromisso político de alguns professores que acreditam na proposta, a experiência significativa de algumas turmas que mexeram com as estruturas e mostraram-se convincentes; a convicção de alguns gestores ou talvez a “denúncia” de alguns grupos de pesquisa.

Enfim, é uma dinâmica de ações que permite questionar por que não se efetiva uma política pública de educação para os trabalhadores. Por que os trabalhadores não participam das discussões das políticas para sua classe, visto que, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, é

para eles que a Educação Profissional é destinada? E, se os IFs foram criados para os trabalhadores e para termos uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica por que a classe trabalhadora não está no centro e as políticas não são contínuas?

Com fundamento em Kuenzer (2010), as disputas evidenciam a “inclusão excludente”, pois o sistema educacional e de Educação Profissional ao oferecer uma “qualificação desqualificada”, exclui os trabalhadores do mundo do trabalho apesar de pautada por um discurso de inclusão. É uma “formação precarizada para trabalhadores precarizados” (KUENZER, 2010, p. 267).

As disputas evidenciam também a luta de classes²⁶ que aumenta cada vez mais no sistema capitalista. A forte competição no reino do capital ratifica a educação como mercadoria.

Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida com tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história -, para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas. No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shoppings centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p.15-16).

Do mesmo modo, busca-se em Vieira Pinto (1960a) argumentos para entender as disputas. O autor, ao explicar sobre a realidade brasileira,

²⁶ “Marx e Engels indicaram – e sua posição passou a ser o ponto de vista marxista mais generalizado – que é na sociedade capitalista que as classes fundamentais se diferenciam mais claramente, que a consciência de classe se desenvolve de maneira mais completa e que as lutas de classes são mais agudas. Nesse sentido, a sociedade capitalista constitui, sob esses aspectos, um ponto culminante na evolução histórica das formas da sociedade dividida em classes” (BOTTOMORE, 2012, p. 329). Então, a luta de classes “segundo um princípio geral, a teoria marxiana relaciona as classes com as relações sociais de produção. Nesse sentido que o Manifesto define a oposição entre burguesia e proletariado pelo antagonismo entre capital e trabalho” (RENAULT, 2010, p. 38). Estudos marxistas mais recentes fazem um reexame da luta de classes, “não mais em termos de uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, mas antes em termos de uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, mas antes em termos de alianças entre vários grupos sociais que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados e dirigidos” (BOTTOMORE, 2012, p. 330)

apresenta uma reflexão que ilustra as disputas atuais em torno das políticas e do trabalho pedagógico:

Trava-se, assim uma luta entre modos de pensar representativos de atitudes e de interesses antagônicos no interior da mesma comunidade, luta que tende a se tornar particularmente aguda, no caso da sociedade brasileira atual. Sem dúvida, em todos os tempos e em qualquer comunidade, tal situação se encontra, pois a mobilidade do real é incessante, e sempre haverá modalidades de consciência opostas, umas interessadas na conservação do estado de coisas presentes, outras procurando derrogá-lo. Mas, tratando-se de um país em fase de intensificação do processo de desenvolvimento econômico, como o Brasil de nossos dias, essa luta se reveste de maior intensidade (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 12).

Nesse sentido, é importante considerar que oposição e luta entre concepções diferentes surgem constantemente e são reflexos das contradições de classes entre o novo e o velho existentes na sociedade (TSE-TUNG, 1999). É a presença das contradições e lutas ideológicas que dão vida às realidades. Percebeu-se que, apesar de alguns gestores e professores não entenderem essas disputas, elas existem e são inerentes ao trabalho pedagógico. No C.3 e C.6 apareceu que a “disputa é inerente” ao processo.

No discurso de dois gestores apareceu a questão contraditória da alta formação dos professores e o não querer atuar no PROEJA:

Porque nós encontramos um problema hoje bem sério que é o professorado novo, que está chegando nos últimos anos, pouquinhos anos pra cá. Que é justamente isto, altamente qualificado. Isso é fundamental aqui na instituição, com seus mestrados, doutorados, pós-doutorados. Mas vem com um olhar muito de academia e eles não conseguem enxergar essa realidade dos Institutos que é diferente de uma universidade. Nós não somos universidade. Nós somos outro ente que se formou. Que tem PROEJA sim, que tem Ensino Médio. Então há uma resistência de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. “Eu sou muito qualificado, por que eu vou dar aula? Oh, quero trabalhar com cursos superiores, eu só quero trabalhar com pós-graduação.” E aí eu entendo que um professor que já manifesta isso é melhor que nem se coloque para trabalhar no PROEJA. Porque é problema, com certeza. Então até tu trabalhares com isso, desconstruís isso é complicado. Porque aí o aluno, vai, com certeza, sofrer as consequências disto (Diretora – C.2).

Hoje a gente tem uma classe de professores entrando com os doutorados, com os mestrados altamente qualificados, que acham que estão entrando para universidade e que não querem dar aula para quem não sabe aprender, e que, talvez, esses caras têm que ter a formação equivalente para o que nós fomos criados? (Diretor – C.3)

Também citando o não querer atuar no PROEJA apareceu no C.1 – “a gente ouve ainda que há alguns Câmpus onde o pessoal não quer aula nunca

no PROEJA” (GFP – C.1) e no C.2: “muitos não se identificavam com o PROEJA, nem com os programas. O próprio Mulheres Mil, para alguns professores, parecia um castigo ter que dar aula para o Programa” (GFP – C.2).

Na mesma experiência os professores do C.5 relataram que alguns professores da Instituição escolhem não atuar no PROEJA e, que devido a esta dificuldade enfrentada, precisaram se reunir e reivindicaram ser professores do curso para proporcionar um trabalho contínuo com os estudantes:

Part: *é uma escolha, os professores do nosso quadro, por exemplo, uns escolhem se manter e outros não, porque eles não se sentem bem trabalhando com este tipo de turma, [...]*

Part: *eu trabalhei um ano com eles, aí fizemos uma reunião há cerca de um mês, com seis ou sete professores, e nós reivindicamos dar aula no PROEJA! Esse projeto vai se estender, agora não vai ter mais isso, agora não posso mais, agora entra outro... Assim, eles se sentem mais acolhidos, eles se sentem mais identificados e o professor naturalmente vai desenvolver muito mais as capacidades e habilidades dos alunos (GFP- C.5, grifos nosso).*

Percebe-se claramente nestes discursos as disputas entre não querer atuar no PROEJA e “reivindicar” atuar no programa. No grupo de interlocução, esta disputa por não querer atuar no PROEJA foi retomada e refletida pelos professores, o que para alguns é uma forma de preconceito:

Part.: a gente estava conversando que realmente pode, que existe uma disputa. É uma disputa entre qual curso atuar, mas eu concordo com ele que, de certa forma, existe um preconceito que dar aula no PROEJA não é tão nobre quanto dar aula no Ensino Superior. De forma velada existe um preconceito. O próprio Mulheres Mil, o PROEJA FIC... que ensinar nesses níveis não é tão nobre quanto ensinar na Engenharia, ensinar no Ensino Superior (G1).

No mesmo sentido, foi ressaltado mais uma vez o preconceito e acrescentado o grande trabalho que exige ser professor do PROEJA.

Part.: a questão revela um preconceito sim. Velado, mas existe. Há professores no nosso câmpus que não atuam no PROEJA e ponto final. Mas não é só isso. Eu acho que também tem a questão que quem trabalha no PROEJA tem que se adequar, como disse o colega, ao aluno. Precisa ver as necessidades que o aluno possui e tem que ver tudo que ele tem de falhas. Não é porque estou no PROEJA de Ensino Médio que eu ignoro tudo que ele viu no Fundamental, só vou ver do Médio. Se ele tem uma falha do Fundamental, se eu não sanar a falha do Fundamental não sigo adiante. Não posso seguir adiante enquanto não sanar as falhas essenciais. Então, às vezes, as pessoas acham que dar aula no PROEJA é simples, é só ver um conteúdo simples quinhentas vezes, e não é. Exige uma preparação, cinco vezes, dez, vinte, vezes maiores do que uma preparação normal. Isso exige trabalho, exige dedicação e nem todo mundo está disposto a isso (G1, grifo nosso).

E, ainda foi acrescentado em relação ao não querer atuar no PROEJA devido os professores terem mestrado e doutorado. Um professor ressaltou a importância de “capacitar os professores mestres e doutores”, pois ao fazer um curso desses não se destaca o ensino, mas a pesquisa e a extensão. E, nesse sentido questiona-se por que os IFs não investem e tornam-se referência na pesquisa em Educação e na produção de conhecimentos sobre o PROEJA.

*Part.: Acho que falta na realidade é uma **capacitação dessas pessoas**, porque quando elas fazem mestrado e doutorado (não na totalidade, até porque têm vários aqui conosco, que fizeram mestrado e não têm isso), mas eles focam na pesquisa e na extensão. Aí vou fazer doutorado porque eu quero fazer pesquisa, quero ficar na minha sala, lançar novos artigos, e fazer papers, papers pra lá, papers pra cá. E ele esquece da essência. Do que está mais municiado, que é justamente ser um professor mais qualificado. Desse modo, ele não vai solicitar tanto trabalho no PROEJA, porque o grande questionamento é que o aluno do PROEJA dá muito trabalho, você tem que ser repetitivo. Mas justamente a função do professor é se moldar à necessidade do aluno e não o contrário. Então, muitas vezes, essa falta de formação coerente dentro dos cursos de mestrado e doutorado faz com que esse nicho de professores que não quer participar se **alienem** da função de ser, justamente, professor, acho que esse é o maior problema (G1, grifos nosso).*

Contrariamente à visão evidenciada nas realidades destacadas, surgiu, em um grupo focal, a comparação com a escolha dos professores para o reconhecimento dos cursos superiores: “para reconhecimento do PROEJA, vou colocar um pós-doutor para dar aula para o curso” (GFP – C.2). E o diálogo continuou:

*Part.: Então, todo mundo fala em reconhecimento. Quero, como professor, o fulano com mestrado, doutorado, senão não quero. Então, eu quero um pós- doutor para o reconhecimento do PROEJA, quero pós-doutor dando Educação Física para o PROEJA para ter reconhecimento. Mas é uma brincadeira que a gente faz na verdade.
Part.: É uma brincadeira, mas com o fundo? Muitas vezes mestrado e doutorado e não querem dar aula. (ênfase da pedagoga) (GFP – C.2)*

No mesmo caminho, no discurso dos professores e equipe apareceu “perfil profissional” para atuação no PROEJA, no Instituto e na Universidade:

*Part.: Tem que ter um perfil. Não tem perfil para Médio e PROEJA, mas tem perfil de que, então? De ser professor? Então, precisa ter perfil para ser professor?
Part.: Trabalhar no Instituto e não querer dar aula?
Part.: Vai dar aula na universidade. (GFP – C.2)*

Acredita-se que o perfil profissional do professor dos Institutos é um campo que precisa ser mais bem investigado e, nesse caso, conta com o

encaminhamento dos gestores, pois o diretor do C.3 ressaltou em seu discurso o papel dos IFs e o papel do PROEJA:

Eu vejo que a gente tem que estudar. Acho que muitos têm que voltar a estudar para ver a nossa real missão e para que nós fomos construídos. Nós fomos construídos para mudar um país. Nosso país está bem, rico, temos tecnologia, nós somos a Suíça? Não somos. Temos que ter a noção de que, se nós, como instituição pública, educadores de alto nível, que são concursados, que são bem capacitados, não construímos, não pararmos para estudar, para não abarcar essa parcela da população que é o PROEJA, se não pegarmos essa parcela da população que não vai entrar para o processo seletivo, que não vai entrar por isso, quem vai fazer? O mercado de trabalho vai fazer? Quem precisa do dinheiro, que precisa do cara capacitado ou mercado da educação, que é aquele que tem que ser pago, não tem. Se a gente, se o público, se nós, as instituições de ensino, principalmente os Institutos Federais, que têm uma melhor condição de trabalho, que têm uma melhor infraestrutura, que temos uma melhor condição para a discussão, não fizermos, quem vai fazer? Sabe, o país vai seguir na mesma: “ah, mas eu não tenho nada a ver com isso”. Então tá. Esse cara não está estudando, no PROEJA; esse cara não consegue estudar, não tem acesso, aí ela vai conseguir emprego. Não vai ter trabalho. Se não tiver trabalho, ele vai roubar. Se ele roubar, bah! ele é um cara bom, ele está roubando por comida, tem filho para sustentar, mas não tá conseguindo roubar. Ele vai pegar uma arma. Pegando essa arma, vai tentar assaltar alguém, mas não vai matar ninguém porque ele é um cara bom. Mas de repente ele toma um susto e esse cara que ele mata és tu (diretor – C.3, grifos nosso).

Todo este discurso e a relação com o compromisso social e o papel que a educação da classe trabalhadora tem para outras conquistas da sociedade revelam a disputa de concepções e de compreensões para uma real transformação. E o entendimento do diretor complementa:

Se o cara acha que não tem nada a ver com o ambiente que ele está, ele é um burro também, porque nós somos o ambiente que a gente está e quando tu deixas uma população à margem, o mundo não vai melhorar, tu deixas eles à margem. Se tu trabalhares só para o mercado, o mercado precisa de capital, não podemos julgá-lo. Se tu não tiveres pessoas que se preocupam em construir pessoas e tirá-las da condição social que estão. Então, quem vai fazer? Triste ter que te falar isso... (Diretor – C.3, grifos nosso)

No mesmo sentido, o C.6 destacou a disputa sobre o papel do curso e as questões de trabalho que é algo que este estudo visa a levantar, pois os professores afirmaram:

Part.: [...] acho que existem divergências de estratégias pedagógicas de compreensão ou de concepção de qual é o papel do curso em relação à formação do aluno;
Part: o próprio papel do curso, sobre a EJA sempre recai nessa discussão, até que ponto é mais, é um curso de fato formador,

profissionalizante ou o papel principal é de inserção social ou resgate social;

(falas conjuntas)

Part: essa é a divergência que permeia a maior parte do curso do PROEJA. De fato você tem que intervir só na função, questão do mundo do trabalho, da reinserção dela, ou tem que formar alguém com uma consciência um pouco mais ampla? Que seja capaz, inclusive, de estabelecer críticas ao mundo do trabalho, à sociedade, ao modo como ela se estrutura, enfim, as relações de trabalho, mercadológicas em geral (GFP – C.6, grifos nosso).

Dessa forma, percebe-se que o papel do curso de PROEJA na formação dos estudantes jovens e adultos é questão cotidiana para os professores, aliando-se a disputas institucionais de compreensões sobre Educação Profissional, Ensino Integrado e estas questões levam-nos a refletir sobre a qual perfil profissional formar.

Já estou de cabelos brancos com relação a isso. Mas aqui nós temos colegas, não aqui do Câmpus, mas colegas de outros Câmpus que já são, digamos assim, de uma velha guarda que entende o Ensino Técnico apenas como profissionalizante. É ainda efeito daquele ensino Tecnista, e apenas manual e que pensa a educação aos moldes da Revista Veja, por exemplo. Assim sabe que tem que dar mais disciplina de Matemática, mais disciplina de Física, porque o perfil profissional deles é de um perfil totalmente tecnicista sabe? Então, nesse aspecto, para vocês terem uma ideia, tivemos uma cortada assim na Matriz Curricular, nas bases, principalmente, porque os caras não conseguem ter essa visão ampla do que o aluno precisa conhecer. Principalmente, disciplinas do PROEJA uma equação unânime da carga horária das Disciplinas básicas. O PROEJA cumpre um outro papel. Não é formar uma mão-de-obra que nem a colega já comentou. Eles estão aqui, eles querem é ter sua autoestima de volta, e voltar a estudar e dizer que estão fazendo um Curso Técnico e talvez aprender. Talvez eles até façam uma Cooperativa como a Marlene está buscando informações sobre isso, mas esse não é o papel do PROEJA. É dar uma formação Técnica, mais humana, trazer todos os aspectos e aí como é que tu vais fazer isso com alunos do PROEJA se, por exemplo, eles vão passar a ter agora dentro da nova matriz história só no terceiro ano e a carga horária cortada pela metade, de Geografia é a mesma coisa (GFP – C. 1, grifos nosso).

Sobre estas diferenças de entendimentos dos professores, no grupo de interlocução surgiu que estas disputas podem estar atrapalhando o acesso dos estudantes da EJA e que não é o caso do câmpus do professor, é uma importante argumentação para se pensar e até aprofundar mais.

Part.: só para fazer um paralelo entre essa parte das disputas e os slides anteriores, veio uma questão. Foi apresentado que em alguns câmpus não existe demanda da EJA, o que não é a nossa realidade. Na nossa realidade, pelo contrário, a gente tem que fazer um processo seletivo bem elaborado, bem trabalhado, criterioso com os professores, com discussões para selecionar os alunos que têm uma maior necessidade de inclusão. Daí o questionamento: até quando

não é a própria disputa, essas disputas institucionais que atrapalham essa demanda pela inclusão, pelo acesso ao EJA? Daqui a pouco não são necessariamente, não há necessidade nesses locais. Mas daqui a pouco, essa disputa atrapalha o acesso da comunidade ao EJA (GI, grifo nosso).

Dessas disputas em relação à função do curso, de diferentes compreensões e, de certa forma, ações e pontos não pensados destaca-se a disputa pela Matriz Curricular que foi apontada pelo C.1 e disputa de tempo e importância na área citada pelo C.3. Ainda sobre as diferenças de entendimentos, o C.1 registrou que, no entendimento do professor, a Lei é clara, mas existem professores que não têm este entendimento:

*É, mas eu acho que não vai muito da questão da Política, (risos) porque se tu pegares a Lei tu deves saber bem como é. A Lei é clara quanto a isso. Inclusive a nossa discussão no ano passado foi se nós teríamos o PROEJA em dois ou três anos, e aí, é claro, a Lei não é acelerar um processo de formação, a Lei é formar completo, então a Lei é bem clara e, assim, eu não tenho dificuldade nenhuma pra compreender a Lei. O problema é a formação dos docentes que estão hoje no Instituto, entendeu? Eu acho que nós temos dois leques. Assim, nós temos a **velha guarda que vem dessa filosofia antiga, que está há quanto tempo que passou por todo aquele processo de remodelação que vem da época da Ditadura Militar que remodelou e colocou o ensino em caixinhas, entendeu? Então, os caras são, não posso culpar também eles, só que eles ficam o pé com aquilo ali, não abrem mão. Infelizmente eles que têm mais a voz em alguns aspectos (GFP – C.1, grifos nosso).***

Falta, nesse sentido, na compreensão dos professores uma discussão ampla e coletiva e que sejam respeitadas as especificidades de cada realidade, pois é preciso que cada Instituição construa esta cultura de reflexão e entendimento da política com o olhar pedagógico.

Parece que o Instituto não tem uma discussão ampla, porque a gente vê discussão. Aqui, nós nos matamos discutindo, brigamos e tal. Mas saímos com uma proposta coletiva, mesmo que alguns não concordem, mas é uma proposta coletiva. Então, quando tu vais para o campo institucional te deparas com representantes que nem sequer conversaram com a classe docente, para formar a matriz deles. Aí vai muito do pessoal. Isso, não só na questão da EJA, mas em outros aspectos. Acho que é o grande “câncer” Institucional que temos, porque em Câmpus maiores os professores não conversam. Vai o representante lá e ficam de conversar para trazer a demanda do próprio Câmpus e vai pela cabeça dele. Então, se é um professor de Matemática que está lá na reunião, ele vai pedir uma disciplina de Matemática, ele não vai para uma proposta pra o Câmpus entendeu? [Mari: E o entendimento, amplo como tu dizes.] É aquela coisa meio absurda, mas o perfil tem que ser conforme o perfil de egresso. Então, vamos discutir primeiro o que é perfil de egresso, não partir e dizer perfil de egresso do Curso de Agroindústria e sai dizendo que tem que ter mais Biologia, tem que ter mais Química porque é um Curso de Agroindústria. Isso não é integrado com a aprendizagem do Ensino

Médio, isso não é do Integral. Eles têm uma visão errada, do que é, como é que funciona lá, como é Institucional. Aí vai uma votação e acabamos perdendo (GFP – C.1, grifo nosso).

Em nível da política, existe a organização didática, que é um documento que está sendo discutido agora e como ele foi pensado, com base do porquê que ele existe, além das questões de cobranças de MEC. É um documento que não se pensou assim. Nós queremos a organização didática como uma diretriz por política ampla, que garanta umas coisas, mas que permita para o câmpus operar da forma como ele deseja ou ele é um documento de operações, que vai dizer até a vírgula que eu tenho que pôr depois do primeiro número da avaliação e quantas casas vêm depois da vírgula? Não fizemos essa discussão de base e a organização didática estabelece lá sim algumas coisas a partir de parâmetros que não sei da onde vieram. Recorta e cola daqui, copia e cola de lá, experiências boas daqui e tal. E agora sim eu penso positivamente, no sentido de que haverá disputas políticas sobre para onde vai o mínimo de carga horária, o máximo de não sei o que é a avaliação, ela é numérica. Ali naquele documento existem diversas disputas pedagógicas e também na política de ingresso, que é um documento que está para sair. Em seguida deve haver este documento, que é um documento que provavelmente vai disputar o processo de ingresso do PROEJA, como será o modelo de ingresso que o Instituto deseja. Talvez no câmpus e eu acho que o nosso câmpus é diferente de outros. Mas na base do câmpus, pensando o PROEJA, tu estás em uma construção, Mas existem disputas políticas que, às vezes, vão chegar e nos dizer como fazer essa construção e aí nós precisamos estar disputando também lá, estas questões. Então, agora, para as propostas que vieram para a organização didática, não só do nosso câmpus, mas de outros câmpus porque não discutimos o que queríamos para este documento. Nós não discutimos nos câmpus que poderíamos tentar deixá-lo amplo o suficiente para não engessar nenhum câmpus (GFP – C.4, grifos nosso).

Dessas disputas pedagógicas ou políticas como apresentam os próprios professores acrescenta-se a disputa pela oferta e indaga-se: por que não são todos os câmpus que ofertam o PROEJA? Para os diretores dos C.3 e C.4 não há oferta em todos os câmpus dos seus Institutos devido à “resistência”. Isso decorrente da formação dos professores que ingressam e o não conhecimento da missão dos IFs:

***Resistência**, ninguém quer ensinar quem não aprende, ensinar quem aprende é fácil.(...) É sendo duro mesmo, é bem isso, ninguém quer que nos matemos trabalhando, não, mas que façamos a nossa real missão. Bom, mas eu quero trabalhar em outro nível, muito bem, então vai lá para Universidade cara, tu tens mais concurso, se tu és competente vai passar e deu, agora **se tu queres trabalhar com inclusão social, de outras formas diferentes**, a Universidade também faz, a gente está em outra esfera, não tem que dizer que está igual, porque são Instituições diferentes, não adianta (Diretor – C.3, grifos nosso).*

*Eu acho que é aquela **resistência**, porque tu tens essa visão diferenciada, que tu estás atendendo o público que traz uma*

carência de ensino. Por exemplo, nós temos muitos alunos que, a partir dos 40 anos, que estavam há 20 anos fora da escola. Então, se tu não tiveres uma proximidade com esse público, chegar a ter um acompanhamento mais de perto ao longo do curso, eles vão desistir, vai ser muito puxado para eles um curso técnico. Eu acho que aí entra o porquê alguns câmpus não entraram ainda nisso, porque não têm ainda profissionais abertos o suficiente para chegar e fazer este trabalho mais próximo com o aluno. Eu acho que falta um pouquinho. Em relação a essa formação pedagógica, que a gente tem aqui... Eu acho que os nossos professores já têm uma bagagem maior nisso, a maior parte deles têm já o curso de formação pedagógica e quem não tem está fazendo e no setor de ensino os técnicos têm essa visão diferenciada. Essa sensibilidade de ver que nós estamos em uma região que existe carência desse tipo de curso e que também os índices dos alunos que estão chegando até nós são mínimos (Diretor – C.4, grifos nosso).

Em um grupo focal de professores a pergunta sobre o porquê da não oferta caminhou no sentido de falta de conhecimento da proposta dos IFs e da desvalorização do PROEJA como modalidade de ensino por alguns professores:

Part: A questão é, assim como não tem PROEJA, também há câmpus que não ofertam integrado, mesmo que o PROEJA seja um curso integrado,

Mari: Só que todos ofertam o PRONATEC, eu fiz essa pesquisa também; (risos, conversas conjuntas)

Part: Isso, enfim, obviamente tem uma questão de interpretação de Lei,

Part: De interpretação da Lei?

Part: De status, de concepção estabelecida. Aí vem uma discussão mesmo da proposta de tudo: o que é um Instituto, quais são as suas finalidades, quais são os seus objetivos estabelecidos, o que devemos ofertar. Quando eu começo a ver que não tem oferta do PROEJA... nós que participamos de fóruns de diretores de ensino é posto justamente uma questão de subvalorização de algumas modalidades, dessas modalidades está posto o PROEJA por quê? Porque obviamente é o ensino do PROEJA e a Educação de Jovens e Adultos, isso não é uma atividade fim de um Instituto de Ciência e Tecnologia. A questão é como eu vou produzir ciência, como eu vou produzir tecnologia com a Educação de Jovens e Adultos, eu não consigo ver isso, e só estou reproduzindo, entre aspas. Mas é quase isso que se fala que eu já ouvi. Tu vê que é uma questão política. Aí entra uma questão maior que é uma discussão política, uma discussão conceitual de instituição e daí se eu for trabalhar algumas questões que vão além disso, como a gente tem que proceder? Bem, nós estamos amarrados no PPI, que é o Projeto Político Institucional de todo o Instituto, que é a lei. Ela vai valer para todos os câmpus. Eles deveriam estabelecer oferta do PROEJA, oferta integrada, oferta de nível superior, licenciatura. É claro que também você pode sempre questionar, mas tem que se adaptar para a realidade na qual estamos inseridos, levar em conta os arranjos produtivos locais, a questão do território todo. Também é importante o que está posto que é uma construção, é um processo. Mas, então, tu tens uma questão política por trás dessas instituições e isso reflete um pouco da não política que

os institutos têm nesses casos, que é desde a questão do ingresso. Eu cobro na questão do ingresso como a legislação dos Institutos, eu cobro o conhecimento na área da educação dos servidores que ingressam? Não sei se eu cobro. Eu cobro pelos conhecimentos técnicos? Eu não estou dizendo que isso não é importante. É, mas eu acho que também é importante conhecer a instituição, as finalidades dos institutos, para não cairmos nessas questões da instituição, que é uma questão política que vai bem ao encontro disso, de hierarquização de algumas unidades (GFP – C.4, grifos nosso).

Pelo discurso desse professor, que também é gestor e que revela a realidade de uma Instituição, confirma-se que antes de olhar para o trabalho pedagógico existem inúmeras disputas, disputas essas que contribuem para o reconhecimento ou não dos direitos negados aos sujeitos jovens e adultos, para a instituição ou não da política pública, para identificação ou não com a política de educação dos trabalhadores via Educação Profissional e por fim para oferta ou não oferta. Por muitos momentos nos diálogos construídos, observa-se a questão de não reconhecimento da(s) função(ões) dos IFs e do quanto os professores, gestores pesquisados têm esta inquietação. Nesse sentido, a obra de Miguel Arroyo – “Currículo, território em disputa” chama atenção para as inúmeras disputas a que se está submetido enquanto profissionais da educação.

Somos forçados ou optamos por mudar por sermos outros como profissionais do magistério, submetidos a políticas e diretrizes, a condições de trabalho, carreira e salários, a avaliações, relações sociais e interesses políticos. Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados (ARROYO, 2013, p. 9).

Paralelamente a esta discussão sobre por que alguns câmpus não ofertam o PROEJA e o não-reconhecimento do direito negado aos jovens e adultos de escolarizarem-se e profissionalizarem-se se soma a de por que um câmpus pesquisado e que foi referência na oferta não está mais abrindo turmas da modalidade. A resposta dos professores foi:

Na verdade, a nossa questão de não ofertar mais é porque parece que o curso já saturou, parece que o curso já cumpriu a sua demanda. Ultimamente, teve alguns cursos também que fecharam porque a procura não está mais ocorrendo e até por isso que a gente está mudando o curso. A gente não deixa a modalidade, mas muda o curso para ver se agora a gente consegue suprir uma nova demanda. Mas não foi nenhuma decisão puramente política, foi uma decisão de que realmente parece que não havia mais porque manter o curso mesmo (GFP – C.5).

O que aconteceu com a instituição? De fato não há mais demanda? Ou as prioridades foram modificadas? Será a resistência (como afirmaram os gestores) que chegou no câmpus? Faltam-lhe lideranças e mais protagonismo dos estudantes e professores? Vale destacar o que foi registrado no Diário de Campo na ocasião da interlocução no câmpus:

Eu saí deste câmpus muito reflexiva, pois talvez foi a realidade em que mais se manifestou a dialética das disputas. Isto porque o trabalho dos professores manifestou-se coerente e integrado, porém a visão de um profissional militante (uma técnica que atuou na modalidade e foi pesquisadora) vê o trabalho como apagado ou apagando-se. Do mesmo modo, os estudantes não refletiram o discurso dos professores, mostrando-se muito incomodados com o não reconhecimento do curso no mundo do trabalho. Para completar, o acesso ao diretor pareceu difícil e a não oferta mais do curso demonstrou descontinuidade de um trabalho pedagógico que foi referência, que ainda se mostra diferente, mas que parece em perigo! (Diário de Campo, 16/07/2014).

Além da disputa que envolve a oferta ou a não-oferta e as contradições da prática observou-se que há uma disputa pelo recurso financeiro. Inicialmente, a SETEC/MEC incentivou e financiou os cursos de PROEJA e atualmente tal financiamento ocorre só pelo PRONATEC. Falta, nesse sentido, a compreensão que o PROEJA entra na matriz orçamentária do câmpus. “*Aí entra a questão que nós temos: o PROEJA é que entra na Matriz Orçamentária do Câmpus e nós temos o PRONATEC, que é uma Matriz Orçamentária Adicional, e aí, às vezes, vira uma questão de **sobrevivência** ou não do câmpus*” (GFP – C.1, grifo nosso).

Percebeu-se que a disputa por recurso financeiro está no âmbito da política e aí tem-se a realidade de não mais fomento e financiamento. E, de fato observa-se na prática que há sim a disputa por recurso financeiro como relatou o grupo focal de professores do C.2: “*Mas acho que esse campo de disputas ele tem várias esferas, institucional, entre professores, entre alunos, também tem a questão de disputa por recurso financeiro.*” E, também a presença do recurso no início do programa: “*Agora falando dessa amplitude que seria a disputa, eu lembrei de uma do início do PROEJA. Porque o PROEJA iniciou como um programa, ele tinha fomento, então vinha uma verba bem boa para o PROEJA e a gente comprava muito material*” (GFP – C.2); e acrescentando: “*e era o único curso que tinha material*” (GFP – C.2) e “*compramos até barco com o dinheiro que veio para o PROEJA*” (GFP- C.2).

Junto à questão do recurso vem a disputa por bolsas, pois na experiência da Instituição pesquisada, inicialmente, todos os alunos recebiam bolsa e, atualmente, os estudantes passaram a concorrer com todos os cursos da Instituição. No mesmo sentido, foi relatado que, muitas vezes, os diferentes câmpus não tinham a administração das bolsas:

Sobre a questão de bolsas eu lembro que em muitas reuniões que participei, ouvia-se “ah, mas o câmpus tem ou não tem a bolsa?” Teve e o câmpus utilizou o recurso para outro fim. Então, se for pensar em quase todos os alunos no início tinham bolsa... já hoje desde o ano passado não (GFP – C.2).

Ainda levando em conta o recurso financeiro olha-se para o PRONATEC e observa-se a quantidade de investimentos que são feitos nos cursos. E, observou-se que foi este o atrativo para os IFs – complementação de seu orçamento:

Acaba que a rede, os câmpus em implantação, por exemplo, são câmpus com orçamento muito curto, mesmo que eles tenham orçamento enxuto. Mesmo em uma fase em que eles têm um plus para esta implantação... depois desta fase este plus acaba e tu ficas com o mesmo orçamento... O que acontece que os câmpus vêm no PRONATEC uma forma de adicionar recurso. É como tu crias um sistema, onde tu te acomodas. Vamos dizer assim: tu tens necessidades e tu queres fazer tudo que é possível, tu entendes que este recurso também está disponível pra ti, então tu podes usufruir dele. Ai tu colocas vagas como uma forma de complementar ou suplementar, se for o caso o orçamento. Daí tu crias um esquema que tu vais ficando dependente também dessa oferta (GFP- C.4).

Dessa forma, parece que a disputa por recurso é a que mais determina a continuidade/descontinuidade da política, pois, as Instituições que querem crescer e “sobreviver” precisam correr atrás de investimentos. Então, se questiona: por que o governo não financia, fomenta, investe mais em cursos de PROEJA? Por que demorou para o PROEJA ser incluído no PRONATEC?

No grupo de interlocução este dado da disputa pelo recurso foi problematizado e para o professor que também é gestor a disputa que supera o recurso é a disputa pela concepção²⁷ dos Institutos Federais.

²⁷ Para ilustrar esta realidade de concepção destacou-se o seguinte depoimento no GI – “Uma aluna nossa foi para outro Estado no ano passado, então procurei no catálogo o telefone do câmpus para onde ela iria e aí coincidentemente o telefone que eu peguei não era do câmpus propriamente dito, mas era da Pró-reitoria de Ensino e quem atendeu foi a secretária do Pró-reitor de Ensino e a mulher ficou completamente enrolada tentando me explicar, e cada vez que ela me explicava era pior porque o IF acabou o PROEJA, não tem Proeja em nenhum câmpus. Então, perpassava essa coisa, cada vez que ela falava, pior era, porque eu entedia mais a fundo o que estava por trás, que era uma questão de concepção, de entendimento de que o PROEJA não cabe ao Instituto Federal” (GI).

*Só uma percepção do universo que eu conheço que é pequeno sobre o PROEJA, mas eu fico com um questionamento da maior disputa ser o recurso, eu fico com um questionamento sobre isso. Primeiro que se for isso me preocupa muito, enquanto sujeito de que nós temos uma preocupação referente a uma questão de economicidade, de recurso, uma questão econômica por traz posta e não uma questão de concepção. Acho que ali cabe uma reflexão muito profunda sobre concepção, o que mais está em disputa ou recurso, ou questão econômica? Faria essa leitura, esse esforço nesse sentido. Mas pelo que eu conheço do Câmpus Restinga, por exemplo, e de outros campi do Instituto, eu não consigo perceber isso, assim pelo menos, nas falas com os colegas, que é o recurso como maior disputa, não conseguiria ver isso. Eu fico bem surpreso com isso e fico com o questionamento se efetivamente é o recurso, porque daí eu botaria a questão de **concepção** por trás e dentro disso, esses entendimentos que estão desde a questão de nós querermos e não querermos trabalhar com essa modalidade, a questão de entendermos daqui a pouco, uma questão de trabalhar com essa categoria, com este grupo **como uma memorização do nosso trabalho enquanto professor, enquanto equipe técnica administrativa**. A questão dos próprios Institutos Federais com uma concepção de estarmos nos aproximando da universidade ou transformando os Institutos Federais em universidades e no momento em que eu insiro a questão do PROEJA, que eu insiro o Ensino Médio Integrado eu me afasto dessa proposta, dessa ideia, que não é a matriz dos Institutos. Mas enfim, queira ou não queira, internamente há essa disputa, de transformar os Institutos em universidade, então eu fico com essa dúvida (GI).*

No mesmo sentido e acrescentando a gestão outro professor, que também é gestor apresentou elementos da sua realidade, destacando a historicidade da oferta da Instituição e o entendimento dos gestores. Um ponto significativo do seu discurso é por que alguns câmpus ofertam só o Ensino Superior e outros partem da oferta do PROEJA – concepção e gestão na sua compreensão.

*Eu também havia pensado nisso. Acho que a questão dos recursos no nosso universo não me parece, pensando não no universo do Câmpus Sapucaia, do IFSul. Nós somos o maior PROEJA do Instituto. Enquanto tem vários campi que não tem PROEJA e aí a contabilidade é feita por Instituto, a porcentagem é feita por Instituto e não por câmpus. Não à toa, por exemplo, um campi que não tinha nem Integrado, nem PROEJA, só o Curso Superior, então isso é uma questão de concepção, não é uma questão de recursos entendeu? No entendimento primeiro de que eu tenho que ter parcerias, ai vai falar alto a Escola Federal Técnica de Pelotas, a Escola de Artes de Ofícios que deu origem a tal, que é uma concepção empresarial, que é uma concepção do sistema que promove a mão de obra qualificada, se no caso é engenheiro que eu tenho que produzir, então eu produzo engenheiro. Agora, sobre um conceito de Tecnologia do Conhecimento isso não está vinculado, posso estar mentindo, mas nessa questão dos campi, dentro deste especificamente, o recurso não tem uma interferência contra, também não tem a favor, mas não tem um papel que julga, no sentido de vir mais ou menos recurso, por ter ou não PROEJA. São outros os critérios e não a questão do PROEJA, daí, eu acho interessante, agora sim, **usando a palavra disputa**, que nós temos*

um diretor que implantou, três campi né, de que é escolhido esse diretor para a implantação de campi e que ele toma como referência para a implantação dos campi o PROEJA, ele elege isso como bandeira, como gestor, então são três campi (G1).

Na realidade, ainda foram citadas como disputas as divergências entre professores e técnicos na construção e condução dos cursos:

*O maior foco de disputas na construção pedagógica do curso é entre os docentes e os técnicos, porque, como eu vou explicar, os técnicos administrativos em educação foram os que mais abraçaram a ideia no início. Como eu te falei os docentes tinham certa resistência para entrar nesse curso. Então, **essa disputa pela construção do projeto pedagógico, foi uma constante durante toda a construção e eu acho que ainda é hoje.** Quando o grupo traz uma proposta o outro não vê muito bem. Aí tu tens que fazer uma série de reuniões, uma série de discussões, até tu chegares a um consenso (Diretor – C.4. grifos nosso).*

É importante destacar que as disputas são mais amplas do que os conflitos, denotam lutas e oposições de concepções. Nesse processo, também apareceram as disputas entre estudantes:

***Part.:** Com relação às disputas, dentro do PROEJA entre alunos. Como o colega perguntou, existe sim uma disputa entre eles ali. Grupinhos, duplas, até para fazer os trabalhos. Até com relação a notas existe uma certa disputa. Alguns se sentem, às vezes, até com criança, sentem-se injustiçados em relação a notas e mais coisinhas
Part.: “Frequentei mais a aula e fiquei com nota bem mais baixa que ele” (GFP – C.2).*

E a disputa para se ter uma equipe específica de acompanhamento e continuidade no PROEJA, como a da especificidade da Pedagogia:

Acho que a **disputa do pedagógico** é um problema atual porque nós não temos uma pedagoga específica. É uma postura de gestão, que não querem um pedagogo, uma pedagoga para cada curso, mas que querem que o grupo de pedagogas e o pedagogo perpassem todos. Eu pessoalmente sou contra isso, o grupo perde, o curso perde, porque com essa flexibilidade dos horários e como tem muita demanda, a Pedagogia escolhe seus horários na perspectiva de atender. E, no meu ponto de vista, o curso que mais sai prejudicado é o PROEJA, porque o nosso atendimento é em rodízio. A pedagoga que estava aqui acabou de chegar. É a segunda semana dela de trabalho e como boi novo ela foi posta no rio de piranhas e ela vai vir duas noites, **mas a noite da Pedagogia termina às nove horas, o nosso curso vai até às vinte e três** (GFP – C.6, grifos nosso).

Nesse processo que compreende as disputas no âmbito das políticas e do trabalho pedagógico e, por isso é visto como um movimento dialético, pois, por ser dialético é uma realidade em constante devir em que prevalece a luta de opostos, um se transformando no outro, um movimento de tudo relacionado (GADOTTI, 2010). E por ser um movimento dialético é contraditório. Sendo

assim, percebe-se que tanto no âmbito das políticas como no trabalho pedagógico o PROEJA possui contradições e, portanto, observa-se o seu movimento e desenvolvimento ou descontinuidade.

Na sociedade, as mudanças se devem principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova (TSE-TUNG, 1999, p. 36).

No sentido, oposto ao que se descreveu até o momento, no C.3 no discurso dos gestores e dos professores apareceu a disputa com outro significado, que é o de superação de ideias:

Mas tu sabes que é uma coisa bem interessante essa disputa. Eu acho que ela tem que existir. Aqui não temos. Nós conhecemos o PROEJA, mas lá de vez em quando temos isso, porque senão vai se tornar o PROEJA antigo, pessoas colocando suas ideias construindo juntos vai ser um caminho que daqui a pouco vai ser o caminho errado de novo, Está tudo mudando toda hora, mas temos que ter essa construção. Com certeza, o diretor e o reitor têm essa construção dos professores, em que cada um coloca suas ideias, a gente constroi, sempre olhando para frente, fazendo formação coisa desse tipo, mas não uma disputa e sim uma colocação de ideias (Diretor – C.3).

Também apareceu o sentido de ser um processo inerente, que é uma disputa produtiva:

Part.: [...] Não é disputa de briga, é disputa no sentido de que cada um puxa a brasa para o seu assado, muitas vezes. Eu enxergo no território de disputas a questão curricular. Eu vejo que tem essa disputa de disciplina, na área do conhecimento, como que é que eu organizo a disciplina na área é uma disputa sim.

Part.: Acho que ela é inerente. Não sei. É um processo. Como é que eu vou organizar, Não é a minha. Mas como é que eu organizo? Como eu faço para dialogar? Eu acho que é mais nesse sentido. Não sei se é isso que tu queres dizer. Como é que eu faço para interagir uma área com a outra?

Part.: É uma disputa produtiva, que produz, não é uma disputa que paralisa o processo. Pelo contrário, faz a gente produzir, pensar e trabalhar (GFP – C.3).

Pode-se afirmar que as disputas que o gestor e os professores ressaltaram são disputas positivas do processo. E, assim somam-se a mais um aspecto da compreensão da dialética das disputas. Então, há disputas produtivas e improdutivas, inerentes e transitórias, que chegam a consensos e ou oposições. Enfim, um processo inacabado e que visa à superação constante. O trecho a seguir resume este entendimento:

Part.: Eu acho que cada câmpus deve ter suas características. Por exemplo, se tu fores pegar um câmpus um pouco mais tradicional, de mais história, a própria trajetória dos professores é outra. Por exemplo, aqui no câmpus a gente percebe que a apesar de nós termos opiniões um pouco diferentes de cada ponto, nós vamos entrando num consenso e acho que essa discrepância de outros pontos de vista colabora para que tenhamos um ambiente mais...

Part.: ...produtivo,

Part.: Porque daqui a pouco vou dizer alguma coisa para meu colega de área e vamos chegar num consenso que vai ser maior que as nossas duas opiniões. Ou, então, vou ver a colega falando sobre o aspecto mais da questão da linguagem. Eu vou pensar na minha área, a gente dialoga muito. Ai o teu conceito de dialética... não sei se tu queres nos dar uma luz sobre isso, mas é a ideia justamente, de uma contradição, que gera uma superação, gera um outro momento. Então, eu acho que sim, que existem algumas disputas até sobre a filosofia, ou até sobre qual seria o melhor caminho a se tomar,

Part.: Já começa por ai (risos).

Part.: Nós não temos as respostas e acho que talvez nunca tenhamos as respostas... Sobre o trabalho de professor, às vezes, nos preocupamos... com o que vou trabalhar, qual é o conteúdo, mas tu vês que o aluno está ali e só por estares no lado dele, para ele, já é alguma coisa que já faz muito sentido (GFP – C.3).

Devido a este entendimento de dialética e a todo processo anteriormente descrito de disputas é que se passa a ver o movimento estudado das políticas desenvolvidas de 2005 a 2014 e o movimento do trabalho pedagógico investigado como um contexto de dialética de disputas isto porque se compreende que:

A cada momento do processo histórico a sociedade, por seus diversos grupos e classes, produz coletivamente várias imagens de sua existência e tais representações é que irão determinar os julgamentos sobre os fatos, os projetos de ação e as ideias que a comunidade adotará (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 18).

Também se acredita que “somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais” (ARROYO, 2013, p.9). E, que nesse processo de produção de sua existência e de produção do trabalho pedagógico, o professor constitui-se e cria um processo de produção de conhecimentos. Ramos (2013), ao dissertar sobre a experiência de produção do conhecimento em Educação Profissional, relata:

Adotamos uma perspectiva materialista histórica e dialética do conhecimento no sentido de que este não é fruto dileitante do pensamento, nem da mera intuição; não é produto exclusivo do relato objetivo dos fatos; não é absoluto e inquestionável. Antes, o conhecimento é histórico, porque produzido pelas motivações e necessidades que a sociedade se coloca em diferentes tempos e espaços sociais. A realidade se dá a conhecer, mas sempre na sua dinâmica e mudança. Portanto, no desafio da produção de novos

conhecimentos está implícita sempre a possibilidade de se superar conhecimentos anteriores. Superação esta que é dialética, porque incorpora o que foi produzido até então, mas busca, pela historicidade das relações sociais, mediações constituintes do fenômeno ainda não manifestas (p. 38).

Sendo assim, passa-se a ver neste estudo as políticas, o trabalho pedagógico, a descontinuidade dos Programas, o movimento dos IFs na constituição do programa PROEJA e da política de EJA, a classe trabalhadora ora excluída dos IFs se configurarem no contexto da dialética das disputas. Nesse caminho e a partir da construção teórica, visualizam-se também os eixos trabalho e tecnologia organizados no contexto da dialética das disputas como explica Lobo Neto (2009), ao discorrer sobre os sentidos de técnica e tecnologia:

Não se pode pretender definir um sentido estrito e universal de termos que significam realidades historicamente produzidas. Mas não se pode renunciar à busca do entendimento de concepções dessas realidades, que ainda hoje se produzem e se expressam por termos que já as significaram em outros momentos e contextos da história humana. A técnica e a tecnologia do hoje e aqui têm a ver com a *techniké*, a *techné* e a *ars*, mas seus significados e suas concepções não são plenamente os mesmos. Materialidades diferentes e diversas circunstâncias marcam a produção humana da existência e, portanto, diferentes e diversos serão os entendimentos dos processos de ação consciente e intencionada. O que é mais complexo: significados e concepções de um mesmo coletivo produtor e num mesmo contexto nem sempre – ou quase nunca – identificam-se plenamente. Ao tentar compreender as concepções atuais da técnica e da tecnologia na sua relação com a ciência – sem perder de vista o campo educacional e, mais especificamente, o da Educação Profissional – é preciso ter presente esta variedade de posições (LOBO NETO, 2009, p. 88).

Perseguindo a busca de sentido(s) acerca do trabalho e da tecnologia compreende-se que somente a luta e a persistência de todos no desenvolvimento contínuo de uma política plenamente pública e a serviço da classe trabalhadora como propõe Lobo Neto (2006) é que permitirá a superação da realidade descontínua e excludente das propostas educacionais para os jovens e adultos:

Entretanto, o resgate que proponho como objeto desse caminhar de prosseguimento, é de uma política plenamente pública. Há espaço para a pesquisa, para o debate reflexivo, para a construção de propostas que levem em conta a Educação Profissional como formação humana e como práxis transformadora das relações trabalho-tecnologia-profissão-educação na especificidade concreta de cada situação e no conjunto das situações. Um primeiro aspecto para caracterizar o plenamente público é muito óbvio e muito esquecido: o interesse da maioria trabalhadora. O fato de não poder cair na ingenuidade de esquecer que estamos em uma sociedade de

classes em que a minoria detém o poder hegemônico, não me exime de buscar a nitidez dos interesses da maioria, nesta especificidade educacional que lhe diz, diretamente, respeito. E, mesmo quando constato contradições e esmaecimentos desta nitidez, é preciso evidenciá-las e oferecer instrumentos de análise e discussão (LOBO NETO, 2006, p. 183).

Para chegar a uma política plenamente pública e a serviço da classe trabalhadora é necessário entender os processos que envolvem a dialética das disputas e o papel do Estado na constituição da política educacional. Nesse sentido, Mayo (2004) propõe que se alterem as relações sociais prevalentes em períodos ditadorias ou coloniais, que apesar de termos um avanço na legislação é o que ainda vivenciamos no cotidiano das relações. O primeiro ponto é “mudar o modo de comunicação prescritivo ‘de cima para baixo’”; o segundo é propor o “devido reconhecimento às ‘culturas populares’ e estabelecê-las como ponto de partida do processo de aprendizagem”; o terceiro aumentar o nível de participação das pessoas nos processos; o quarto permitir que de fato “as pessoas exijam a voz que os governos anteriores lhes negavam” e por último “tornar o país tão autoconfiante quanto possível” (MAYO, 2004, p. 153).

Portanto, questiona-se o quanto a classe trabalhadora foi consultada ou participou efetivamente da constituição do PROEJA e do PRONATEC, por exemplo. A serviço de quem estão estes programas? Por que resumir toda a política de EP a um Programa? A partir dessas reflexões faz-se importante compreender:

Toda política está ligada em maior ou menor medida à parcialidade. Isso será claramente implícito em Marx, quando ele diz que a emancipação da sociedade com relação à propriedade privada é expressa na forma política da emancipação do trabalhador. Esperar, portanto, que a parcialidade realize a universalidade da transcendência positiva seria, como atitude prática, no mínimo ingênuo e, do ponto de vista teórico, contraditório em si mesmo (MÉSZÁROS, 2006, p. 148).

Dessa forma, não é possível pensar a política educacional no contexto da dialética das disputas sem olhar para o caráter educativo imanente da práxis humana (SOUZA JUNIOR, 2010).

[...] não é possível pensar o ser social, que vive porque trabalha e age-pensa-fala com outros, sem que se ponha em relevo o caráter pedagógico do processo de constituição da sociabilidade humana, seja na perspectiva da “civilização”, seja na perspectiva da “barbárie” – dimensões indissociáveis que se complementam dentro do sociometabolismo do capital (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 20).

Ao buscar os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho, da tecnologia e o lugar da classe trabalhadora nas políticas de EP integradas à EB aspirou-se pela práxis humana no trabalho pedagógico dos Programas entendendo a práxis como trabalho:

Para Marx, então, o fundamento da história é a atividade humana, a práxis humana e o trabalho. O ser social produz a si mesmo, portanto, através de sua práxis e do seu trabalho. Com efeito, se as relações sociais são a essência genérica do homem; se a linguagem e consciência são mediadoras de toda práxis, além de serem produtos dela; se o trabalho é atividade que produz materialmente a própria vida; e se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 23-24).

E, quando se colocou na epígrafe desse estudo sobre a transformação do mundo baseada em Marx²⁸ entende-se que esta é autotransformação na práxis, no trabalho dos seres humanos de produzir sua existência. Por isso,

[...] gostaria de reiterar que, como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital; que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; e, enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação. (LOMBARDI, 2008, p. 28).

É o que Vázquez (2011) apresenta como práxis produtiva que é a relação material e transformadora que o ser humano estabelece pelo seu trabalho com a natureza. Pela práxis produtiva o ser humano não só produz um mundo humano ou humanizado, “no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo” (idem, p. 230). Para Marx, em o Capital, enquanto o ser humano põe em movimento as forças do seu corpo, atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza, ou seja, se autotransforma. “Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete

²⁸ Esta tese de Marx revela a conexão histórica entre a filosofia e a ação e por consequência a relação do marxismo com a prática e a ruptura com a filosofia tradicional (VÁZQUEZ, 2011). “Se se trata de transformar o mundo, é preciso rejeitar a teoria que é simples interpretação e aceitar a filosofia ou teoria que é prática, isto é, que vê o mundo como objeto de práxis. A filosofia é filosofia da transformação do mundo; é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 154)

ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2012, p. 211). A partir desse entendimento questiona-se:

a) em que medida as disputas colaboram para a transformação da política de EB para a classe trabalhadora?

b) em que medida o trabalho pedagógico colabora para a transformação dos professores e estudantes?

c) em que medida nesse processo político e social as políticas e o trabalho pedagógico superam um ao outro?

Por isso, essas disputas precisam ser vistas do ponto de vista dialético e por isso formam a dialética das disputas. Isto porque:

1) ao pensar por via de oposições no plano profundo da interpretação a realidade é fazê-lo por via da consciência crítica, ou seja, é necessário ver sempre dois aspectos a realidade que se investiga, fundi-los de modo que ao mesmo tempo que caminha num sentido também está caminhando num sentido oposto (VIEIRA PINTO, 1979).

O comportamento dialético não consiste em pensar a contradição, mas em pensar por contradição. A primeira atitude seria a posição na qual o pesquisador se conservaria fora da contradição, a examinaria e enunciaria a distância, quando o que lhe compete fazer é instalar-se no âmago das contradições objetivas e pensá-las e expô-las dentro delas mesmas (VIEIRA PINTO, 1979, p. 211).

2) a dialética permite olhar ao mesmo tempo o processo particular e a totalidade num contexto de transformação permanente.

A dialética ensina-nos a compreender: primeiro a natureza contraditória do processo geral da realidade; segundo, que, em consequência desta natureza, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são microprocessos em si mesmas, e, portanto transportam, na transitoriedade do seu ser a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos no processo total (VIEIRA PINTO, 1979, p. 203).

3) a lógica dialética não nega a lógica formal por exclusão, mas a supera por incorporação. Dessa maneira, a lógica formal, embora válida, é claramente insuficiente (SAVIANI, 2013, p. 190).

Sendo assim, “somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais” (ARROYO, 2013, p.9). Constitui-se e faz-se parte da dialética das disputas que por hora cega, outra impulsiona a lutar, por vezes acomoda, mas, na maioria das vezes, coloca-se a pensar e a buscar as transformações das pessoas, das instituições e da sociedade. (VER FIGURA 4)

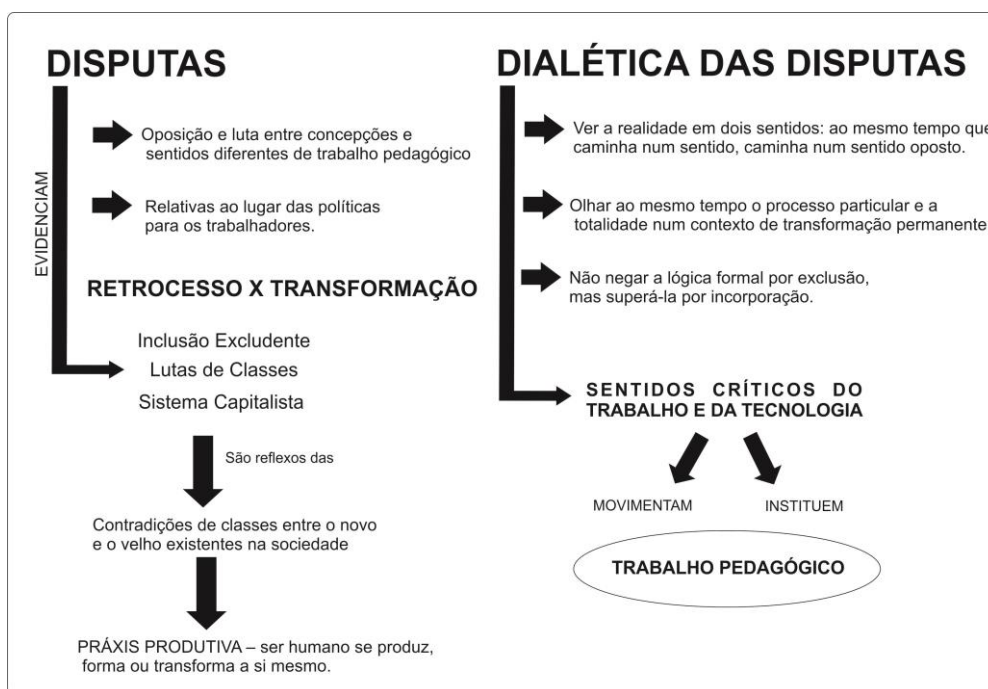


Figura 4: Sistematização da Dialética das Disputas

E, nesta perspectiva, e a partir do trabalho pedagógico que é construído na práxis das políticas que os sentidos se movimentam e se instituem. Acredita-se que pelo trabalho pedagógico é possível a mediação dialética, na qual se pode criar e recriar. E este processo movimenta e transforma os sujeitos. Procura-se, então, na próxima seção analisar o movimento das políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de educação de Jovens e Adultos de 2005 a 2014.

2.2 Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a partir do Decreto de 2005

Após entender os sentidos teóricos e práticos da “Dialética das Disputas” passa-se a discutir sobre as políticas e o trabalho pedagógico na Educação Básica integrada à Educação Profissional, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a partir do Decreto 5478/2005 que institui o PROEJA Médio, nas Instituições Federais. Desde a instituição do Decreto, vários movimentos aconteceram em busca da integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Os nomes dos programas vão se modificando e a Educação Profissional e a elevação da escolaridade para os jovens e adultos vão se

configurando. Do PROEJA Médio ao PRONATEC EJA, de 2005 a 2014, uma década passou e uma política contínua não foi efetivada. Então, além de olhar para as políticas, objetiva-se olhar para o trabalho pedagógico desenvolvido a partir dessas políticas para perceber o que de fato se efetivou, o que de fato ganhou sentido para a efetivação de um trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora.

Jaqueline Ventura (2008, p. 20), ao expor sobre as políticas de EJA, esclarece: “Da existência de concepções distintas sobre o que é a EJA e sobre as características sociais de seu público, derivam diferentes visões sobre a forma e o conteúdo da condução das políticas educacionais na área.” A autora (2008), em sua tese “Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira”, afirma que a identidade da EJA, a partir da década de 1990, caracterizada pela fragmentação das ações empreendidas tomou uma configuração própria, inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível, que redimensionou o conteúdo da própria fragmentação. Ventura (2008) acrescenta que, atualmente, mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de oferta e acesso, ou melhor, observa-se uma distribuição e regulação de diferentes acessos a variadas ofertas de educação. Dessa forma, as políticas educativas voltadas para jovens e adultos pouco escolarizados são compreensíveis à luz de suas intenções de controle social, organizando-se a partir de caráter paliativo quanto à desigualdade social.

A professora Sonia Maria Rummert, na obra “Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho”, contribui no mesmo sentido:

O neoliberalismo, hoje norteador dominante das políticas públicas e inspirador dos projetos identificatórios hegemônicos na sociedade, acena com possibilidades ilusórias de satisfação imediata das necessidades de cada um dos trabalhadores pela via de uma proposta que se restringe ao adestramento (agora com nova feição) e à difusão de fragmentos de saber. Assim, ao longo da década de 1990, difundiu-se a idéia de que a educação é a alma do negócio (JORNAL DO BRASIL, 21 out. 1990). A ênfase nas propostas educacionais que, na realidade, na maioria das vezes, habilitam para a execução de trabalho simples e pouco qualificado constitui, ainda, a referência de parte significativa das ações desenvolvidas pelas entidades sindicais, inclusive as que se colocam no campo da luta contra-hegemônica. Compreender as tensões, as contradições e as potencialidades de tais atividades do movimento sindical combativo

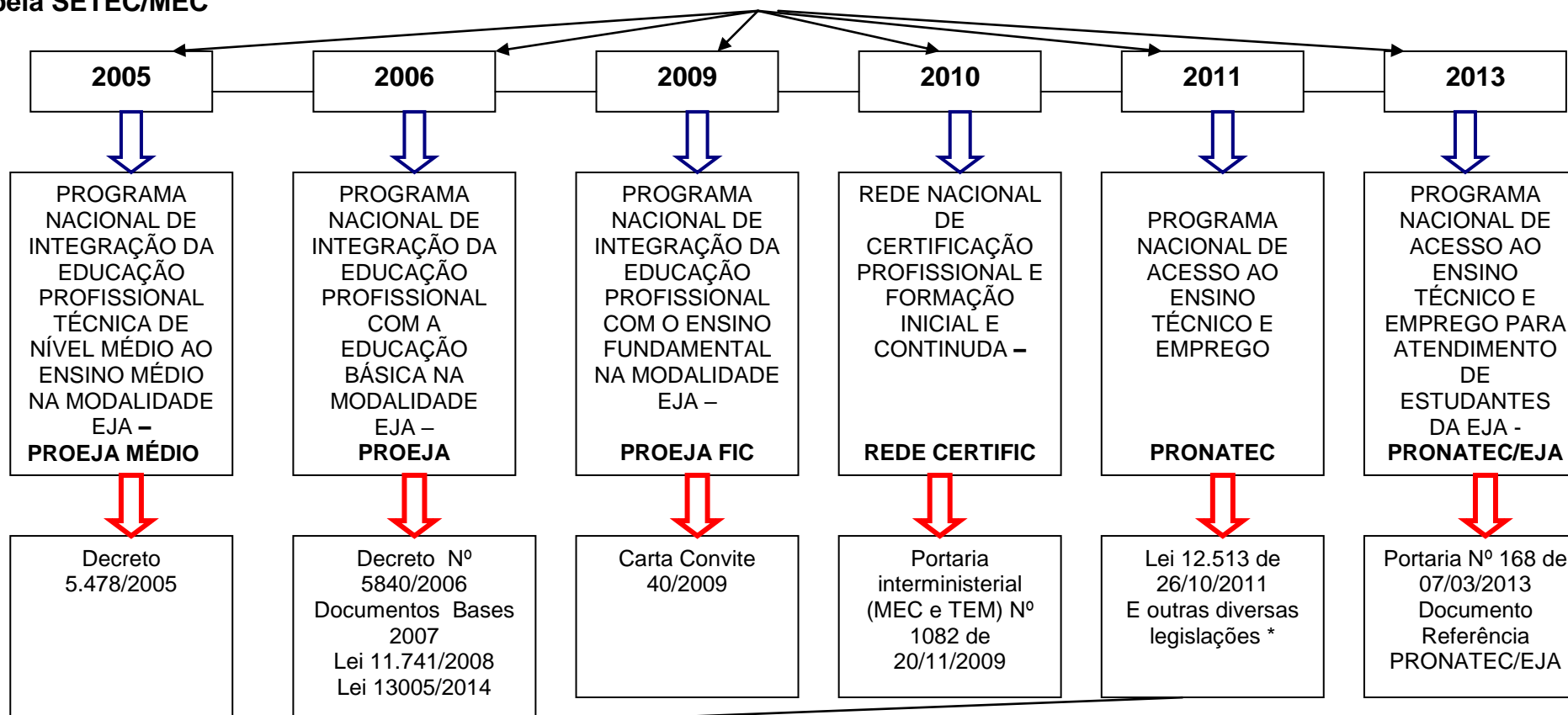
constitui uma tarefa fundamental a ser ampliada e melhor realizada (RUMMERT, 2000, p. 187).

Então, o presente estudo tem como hipótese que as políticas ainda caminham nesse cenário. Que houve, e talvez haja, na visão de alguns gestores, alguns avanços quando se propôs educação integrada e formação técnica. Mas as últimas políticas implementadas retrocederam porque enfatizam a formação concomitante, currículos separados e a formação profissional além de aligeirada é mínima. Questiona-se: para que trabalho “forma-se” o trabalhador? Ou, é proporcionado tempo para professores e estudantes pensarem sobre trabalho?

A Educação Profissional, no itinerário histórico, é compreendida como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos voltados para a educação do trabalhador como resistência – reação e criação – ao modo de produção da vida existente (PEREIRA, 2012). Nesse contexto, a seguir, apresentam-se os programas²⁹ que foram mapeados de 2005 a 2014 e as respectivas legislações (Quadro 6) que os instituíram e, após, apresenta-se uma discussão sobre políticas, buscando desvelar os programas além das políticas, descrevendo a partir dos Documentos Base que os orientam o sentido do programa e os sentidos do trabalho, da tecnologia e o lugar da classe trabalhadora neles.

²⁹ A tese de GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU, 2010 nos itens 2.3 Contradições: programas ao invés de políticas e 2.3.1 A pulverização de programas de Educação Profissional apresenta uma interessante discussão sobre políticas e programas na Educação Profissional.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA desenvolvidos pela SETEC/MEC



* São legislações do PRONATEC também: Decreto Nº 7.589 de 26 de outubro de 2011, Portaria Nº 1.568, de 3 de Novembro de 2011, Decreto Nº 7721, de 16 de abril de 2012, Portaria Nº 160, de 05 de março de 2013, Portaria Nº 161, de 06 de março de 2013, Portaria Nº 168, de 07 de março de 2013, Resolução Nº 6, de 12 de março de 2013, Resolução Nº 7, de 20 de março de 2013, Resolução Nº 8, de 20 de março de 2013, Lei Nº 12.816 de 05 de junho de 2013, Portaria Nº 362 de 26 de abril de 2013, Portaria Nº 20, de 27 de junho de 2013, Portaria Nº 1007, de 09 de outubro de 2013, Portaria SETEC/MEC nº 01, de 29 de Janeiro de 2014

Quadro 6- Programas de Educação Profissional integrados a Educação Básica na modalidade EJA desenvolvidos pela SETEC/MEC no período 2005-2013

2.2.1 As políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional, na modalidade EJA, a partir de 2005

Para iniciar a discussão sobre a questão das políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA destaca-se um excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer 11/2000, que expressa o compromisso da EJA como política pública:

Assim, como direito de cidadania, a EJA **deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos Ensinos Fundamental e Médio e consequente ao direito público subjetivo**. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca (BRASIL, 2000, p. 48).

Entretanto, por mais que se observe que os documentos oficiais apresentam a EJA como um grande compromisso político e como política pública ao olhar para a modalidade são vários pontos que se entrecruzam e é da classe trabalhadora que está se falando e, por consequência a realidade é de exclusão e de muitos desafios:

A EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da Educação Básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos (ARROYO, 2001, p.10).

Pode-se dizer que, por muito tempo, a EJA não ocupou espaço na esfera da história das políticas educacionais. Foi só a partir da Constituição de 1988 que a Educação de Adultos passou a ter o comprometimento do Estado, que determinou a obrigatoriedade e gratuidade, antes asseguradas somente às crianças em idade escolar. Esse fato contribuiu para significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

Outro fato importante para a história da EJA foi a promulgação da LDB 9394/1996. Essa resgata pontos importantes que estimulam a elaboração de propostas que objetivam a promoção de igualdade para acesso e permanência do estudante na escola, a adoção de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e as relações entre educação, trabalho e práticas sociais.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

do educando, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. §2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, art. 37, 1996).

Observa-se, nessa Lei, também um maior compromisso do setor público por considerar a EJA uma modalidade de ensino e por destinar o ensino de jovens e adultos aos que não tiveram acesso, na idade própria ou a continuidade de estudos do Ensino Fundamental e Médio (art. 37 da LDB 9394/1996).

Ainda se destaca como importante na discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, a Conferência de Hamburgo, ocorrida em 1997, que apresenta para a esfera educacional a busca de novo sentido: do direito ao aprendizado da leitura e escrita ao direito à educação continuada “independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc...” (PAIVA, 2006, p.522). Ou seja, no âmbito internacional, a educação de adultos é vista como direito à educação continuada de todos os sujeitos, enquanto no Brasil ao pensar esta modalidade ainda se pensa em recuperar índices de escolarização. Nesse contexto, assumem importante papel as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pelo Parecer 11/2000, que contextualiza a situação da EJA, tanto situando a época, como trazendo o histórico dessa modalidade. O Parecer contém considerações sobre fundamentos e funções da EJA, bases legais, bases histórico-sociais, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos, formação docente, diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. É um importante documento por trazer à tona todo o regaste histórico e os desafios da EJA. O documento anuncia:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Ainda, retomando a importância do Parecer 11/2000 para o histórico e o desenvolvimento da EJA, resgatam-se as funções reparadora, equalizadora e qualificadora e sobre a articulação com o Ensino Profissional, o documento percebe-

se a influência do Decreto 2208/97³⁰, que vê a possibilidade dos cursos se articularem de forma concomitante e subsequente. O que hoje já se tem superado pela validação do Decreto 5154/2004 que resgata e possibilita a formação integrada da Educação Profissional e o Ensino Médio. Porém, atualmente, as formas concomitante e não integrada voltam a ser realidade pelas últimas políticas implementadas pelo governo federal como o PRONATEC.

Nesse sentido, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos, desde a Constituição de 1988, a LDB nº 9394/96, o Parecer nº 11/2000, e a partir das discussões realizadas pelos Fóruns de EJA no Brasil, tem avançado significativamente no plano legal das políticas públicas. Porém, sabe-se que o Brasil ainda possui altos índices de sujeitos não escolarizados e em situações de exclusão e desigualdade social. São muitos os desafios para os processos de aprendizagem e para a educação de adultos.³¹ No mesmo caminho percebe-se também as inúmeras dificuldades do Ensino Médio no Brasil, que, apesar de incentivos para sua universalização, ainda possui altos indicadores de pessoas sem esta formação.

Nesse contexto, observa-se que tanto a legislação como a mobilização dos Fóruns de EJA³² no Brasil (SOARES, 2004) têm contribuído para a construção de políticas para os sujeitos jovens e adultos. A professora Maria Margarida Machado, no artigo “A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública” analisa as principais ações para o acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar e reconhece que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, na produção do conhecimento no

³⁰ O referido Decreto Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Este decreto orienta sobre a Educação Profissional e sua grande crítica é por desconsiderar a forma integrada, prevalecendo as modalidades subsequente e concomitante.

³¹ Há uma abordagem no Documento Marco de Ação de Belém da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA VI – que faz considerações e discussões sobre a educação de adultos em nível internacional como síntese da VI Conferência de Educação de Adultos ocorrida no Brasil. O referido documento apresenta os compromissos assumidos no evento para a alfabetização de adultos, políticas, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e para o monitoramento da implementação do Marco de Ação de Belém.

³² A professora Maria Margarida Machado (2009) reconhece a presença dos fóruns de EJA do Brasil nos últimos treze anos, como “organização social, com seus limites e suas potencialidades de atuação e mediação na constituição dessa modalidade como política pública” (p. 19-20). O que resultou dessa mistura de pessoas e instituições que atuam em EJA, tanto no campo dos governos como no campo dos movimentos e instituições não governamentais, é o que se chama hoje fóruns de EJA do Brasil. A questão central que se apresenta hoje na pauta política dos fóruns de EJA no Brasil parece ser a luta pela EJA como direito à educação (ibidem).

mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social em que os jovens e adultos se constituem como sujeitos.

[...] o resultado da política educacional das últimas décadas focada no atendimento a crianças e adolescentes, reforça a compreensão de que a saída da EJA da marginalidade do sistema educacional, onde ainda se encontra, passa pela superação dessa condição, que é uma produção histórica. Para a maior parte dos jovens e adultos, não há qualquer oferta de educação; quando há, é uma “educação de menor” e, na maioria das vezes, “de muita baixa qualidade” (MACHADO, 2009, p.28-29).

Sendo assim, a EJA constitui-se historicamente nesse espaço de disputas, pois os fóruns de EJA revelam que não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido a experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política de direito aos jovens e adultos (MACHADO, 2009). Para garantia de uma política pública de Estado, na efetivação do acesso à educação como direito de todos:

Não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos por meio dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade (idem, p. 35).

Nesse processo de lutas e de militância pelo direito à educação e no contexto de ampliação da Educação Profissional é que os campos da EJA e da EP começam a se aproximar e que, por via de legislação, passam a integrar-se. Cabe lembrar neste momento o surpreendente investimento que a rede federal obteve no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando, de 2005 a 2010, foram criadas 141 escolas federais de Educação Profissional. Um avanço de 100%, sendo que, de 1909 a 2002, surgiram 140 escolas no Brasil. Atualmente, são 448 câmpus dos Institutos Federais. Este avanço caminha no sentido que Manfredi (2002, p. 60) defende: “A Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas.”

Observa-se, como se vem defendendo neste estudo, que a educação para os trabalhadores, as políticas públicas, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho pedagógico configuram-se e se historicizam em uma dialética de disputas entre diferentes segmentos que ora estão a favor dos trabalhadores; ora

têm um discurso a favor, mas muitas vezes uma prática contraditória. E nesse processo é necessária a vigilância dos movimentos sociais para estar sempre colocando em pauta o direito à educação do trabalhador. No mesmo sentido, é preciso compreender o papel do Estado na constituição das políticas de educação (PERONI, 2003). “Do ponto de vista político, o Estado e o sistema de sociedade não são duas coisas diferentes. *O Estado é o sistema da sociedade*. Para Marx era imperativo sair do “ponto de vista político” para poder ser verdadeiramente crítico do Estado” (MÉSZÁROS, 2011, p. 564).

[...] um duplo movimento em se tratando da redefinição do papel do Estado: se, por um lado, no processo de globalização, os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças, por outro lado está-se expandindo com uma velocidade cada vez maior o “mercado de dinheiro sem Estado”, isso é, sem controle de nenhum governo nacional (PERONI, 2003, p.35).

Nesse contexto de papel do Estado é importante considerar como se efetivam as conquistas sociais frente ao processo do capitalismo:

[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais (ibidem, p. 50).

Peroni (2003)³³ destaca que as políticas sociais percorreram três momentos políticos no último século no Brasil. O primeiro de “controle da política” – ditadura de Getúlio de Vargas e populismo brasileiro. Segundo de “política de controle” – ditadura militar em 1964 até a promulgação da constituinte em 1988. Nesses períodos observa-se a política social que “compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial”, (p. 50) aceitando seletivamente as pressões da sociedade. O terceiro momento – “política social sem direitos sociais” – período de 1988 até atualmente. Neste, a política social recebe acolhimento na Constituição de 1988, porém não vê esses direitos praticados e nem regulamentados.

Peroni e Caetano (2012), ao avaliar as políticas sociais e o papel do Estado, concluem:

As mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado principalmente através das parcerias do Estado com o terceiro setor e do quase-mercado. Com o quase mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor

³³ A autora refere-se ao seguinte referencial para caracterizar estes momentos políticos: VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, nº 54, p. 67-73, 1997.

público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Portanto, quando as instituições do terceiro setor, através das parcerias, pretendem “qualificar” o serviço público, a proposta de qualidade não é neutra: **são concepções de sociedade em disputa** (PERONI; CAETANO, 2012, p. 13, grifos nosso).

Nesse caminho, de busca de entendimento das políticas educacionais e dos marcos legais e políticos na configuração do campo da EJA e da EP, encontra-se, na Lei Nº 10. 172 de 2001, que estabelece o Plano Nacional da Educação, no item diagnóstico da EJA, o seguinte texto que aborda a realidade brasileira:

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no Ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização ao número de crianças fora da escola. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste (BRASIL, 2001).

Embora, no diagnóstico e nos índices da referida Lei, haja ênfase na alfabetização sabe-se que o Brasil amarga indicadores no Ensino Fundamental e Médio referente à população jovem e adulta. E vale destacar que o documento, no trecho das diretrizes para a EJA, considera relevante a integração da EJA e a EP:

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda – sobretudo as mulheres – envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de “novos analfabetos” (BRASIL, 2001).

A referida Lei, apesar de se preocupar insistentemente com a “erradicação do analfabetismo” e de planejar prazo para seu fim (final da década, Meta 1), em sua Meta 15 apresenta a integração com a EP: “Sempre que possível, associar ao

Ensino Fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional”, e nas Metas 22 – “Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos”, 23. - “Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleducação” Percebe-se, então, timidamente no texto legal, a importância da EP e a sensibilização para articulação com o desemprego/oportunidades de emprego e qualificação dos trabalhadores em seus espaços de trabalho. Porém, ao analisar a EP, sabe-se que esta até a primeira metade do século XX, a ênfase estava nos conteúdos prático-instrumentais, de caráter profissionalizante, destinados às classes populares. Era o que Manfredi (2002) e Moura (2012) chamam de dualidade estrutural:

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos; e de outro, a Educação Profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios (MANFREDI 2002, p- 102-103).

Decorrente dessa história, até hoje se questiona: qual Educação Profissional? Para quê? E para quem? Visto que, retomando historicamente a legislação que enfatiza a EP - a Lei nº 5692/1972, a profissionalização, no Ensino Médio foi obrigatória, na Constituição de 1988 e pelos anos 1990 essa dualidade entre Educação Profissional e Educação Básica se intensificou. Nesse contexto, é importante também retomar o Decreto nº 2208/97, promulgado no governo Fernando Henrique Cardoso e que serviu de fundamento para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Kuenzer (2010, p. 256) destaca:

É sempre bom lembrar que este decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que a partir de então, passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes; e que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial.

Nessa trajetória e já no governo do presidente Lula, destaca-se a proposta de política pública de Educação Profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período 2003-2007, que apresentou três grandes

objetivos: “Inclusão social e redução das desigualdades sociais, crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutos das desigualdades regionais; e promoção da expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (PNQ 2003-2007, p. 17). Percebe-se a forte influência deste plano no desenvolvimento das políticas de Educação Profissional, com vinculação à Educação Básica. É importante destacar em seguida o Decreto nº 5154/2004, que revogou Decreto nº 2208/97 e restabeleceu o Ensino Médio integrado, como modalidade. Para Kuenzer (2010, p. 264):

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a a partir de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto nº 2.208/97, das instituições públicas; que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando, em parte, a sua função, e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

Percebe-se, neste panorama histórico das políticas de EJA e da Educação Profissional, que o Estado assume a regulamentação das políticas para o mercado, muitas vezes criando a ilusão que é para os trabalhadores. Segundo Peroni (2003) a “crise não é apenas econômica, mas também política e social, sendo, portanto, indiscutível a centralidade do problema do Estado e da luta de classes” (p. 65). Ao encontro do que a autora apresenta, Rummert et al (2013) escrevem “Educação da Classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado” chamando atenção para o papel do capital imperialismo no desenvolvimento das políticas educacionais e para a ação dos movimentos dos trabalhadores e da burguesia:

Sem superar as matrizes do desenvolvimento interno desigual e combinado e da modernização do arcaico, o bloco das burguesias no poder converge, significativamente, acerca das políticas e práticas que visam a desmontar o precário quadro de direitos sociais e políticos que vinham sendo arduamente conquistados pelos trabalhadores. Essa clara convergência incorpora interesses das diferentes frações do capital, tanto no âmbito interno quanto no internacional, entrelaçando princípios e valores das diferentes facetas do capital-imperialismo empenhadas em reduzir ao mínimo, e de forma constante, os custos do trabalho; objetivo que pautou, em larga medida, a história brasileira no que se refere à articulação Estado/burguesias (RUMMERT et al, 2013, p. 721).

Portanto, a partir da compreensão que as políticas de EJA e EP se configuram em um cenário de desenvolvimento desigual e combinado é que se passa a retomar as duas modalidades que se unem pelo Decreto nº 5478/2005 que 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. Aqui nasce o PROEJA, que é um dos temas³⁴ desta pesquisa.

2.2.1.1 – PROEJA

O PROEJA passa a fazer parte do cotidiano das instituições, por decreto, ou seja, a partir desse marco legal as Instituições Federais necessitam distribuir 10% de suas matrículas em cursos profissionais, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Decreto nº 5.478 de 24 de junho 2005 institui, no âmbito das Instituições Federais da Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Os estudiosos da EJA, ao perceberem várias falhas nesta legislação, mobilizam-se na luta por outro olhar para os cursos nessa modalidade – PROEJA. Nesse panorama, o governo atende às reivindicações e substitui o Decreto nº 5478/2006 pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui em âmbito federal o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos que está em vigor até hoje. Esse não mais se restringe ao Ensino Médio, possibilitando integração com o Ensino Fundamental e ampliando a oferta também para as redes estaduais e municipais.

Na constituição da política de integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade EJA, ou seja, PROEJA, vale destacar também a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 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. A presente lei é uma conquista, pois não fica apenas no decreto, já se tem a garantia da integração da EP com a EJA.

O PROEJA³⁵ busca aliar aumento da escolaridade com formação profissional, oportunizando ao cidadão alternativas para o mundo do trabalho. Olhando pela

³⁴ Coloca-se o PROEJA como tema devido ao envolvimento da autora com a temática e por em seus princípios prevalecer o currículo integrado e formação técnica. Diferente de outras políticas que vêm após este que privilegiam a formação concomitante e a formação rápida (FIC).

³⁵ É importante destacar os Documentos Base do PROEJA, que envolveram Grupos de Trabalhos e são referenciais para entendimento do programa. Tem-se o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (BRASIL, 2009), o Documento Base Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (BRASIL, 2007a) e o Documento Base Educação Profissional e Tecnológica Integrada a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007b).

história da EJA o PROEJA é uma conquista, pois é uma luta que perpassa todo o país através dos fóruns de EJA e das organizações sociais.

Dessa forma, o PROEJA prevê a preparação de todos os cidadãos para o mundo do trabalho – e isso significa que além de receber formação para ter acesso ao emprego, o estudante deste Programa deve ter conhecimentos suficientes para uma gestão autônoma e empreendedora, não somente sobre os bens econômicos externos, como também para sua família e para sua vida pessoal (BRASIL, 2009). Da mesma forma, através do PROEJA, busca-se a criação de itinerários formativos e uma maneira de atrair os jovens e adultos para a escola. Nesse sentido, a instalação dos Institutos Federais de Educação e a crescente criação de câmpus em todo o Brasil demonstram a possibilidade de as pessoas, independentemente da idade, construir itinerários formativos e oportunidades de formação profissional. Os cursos que primeiro foram instalados, a partir de 2006 e 2007, na rede federal foram os de PROEJA Médio, na sua maioria integrados.

Segundo dados divulgados pela SETEC/MEC em 2013, as matrículas nos cursos PROEJA vêm diminuindo consideravelmente, ficando longe de atingir a meta dos 10%. (VER Tabela 1).

Tabela 1 - Percentuais gerais de oferta educacional da Rede Federal

Matrícula CPF	Referência	2010	2011	2012	2013
Técnico *	50%	63,2%	62,4%	63,6%	66,9%
Formação de professores **	20%	9,1%	9,5%	9,6%	9,9%
PROEJA	10%	7,5%	6,2%	5,2%	4,4%
FIC	---	8,2%	10,9%	11,2%	7,9%
Tecnologia	---	13,2%	11,4%	9,8%	9,0%
Bacharelado	---	4,9%	4,7%	4,9%	5,6%
Outras ofertas	---	1,3%	1,1%	0,9%	0,7%

Matrícula Equalizada	Referência	2010	2011	2012	2013
Técnico *	50%	70,0%	69,3%	69,2%	68,7%
Formação de professores **	20%	7,2%	8,3%	8,9%	9,2%
PROEJA	10%	7,2%	6,3%	5,3%	4,6%
FIC	---	3,4%	4,0%	4,1%	3,7%
Tecnologia	---	12,8%	11,8%	11,0%	11,0%
Bacharelado	---	4,8%	5,1%	5,7%	6,5%
Outras ofertas	---	1,8%	1,4%	1,1%	0,8%

* Inclui PROEJA Técnico

** Inclui Licenciatura e Especialização

Fonte: Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC – setembro 2013

O Documento Base do PROEJA Ensino Médio apresenta importantes contribuições para pensar a política como projeto educacional. Logo na apresentação, a SETEC/MEC situa que o Programa tem

[...] como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2009, p. 5).

A Secretaria destaca ações que estão em andamento para fortalecer o Programa: formação em nível de pós-graduação lato sensu de gestores e docentes; constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica; qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático (BRASIL, 2009).

O Documento Base do PROEJA Ensino Médio apresenta nos capítulos 1 e 2 sob os títulos “A Educação de jovens e Adultos no Brasil” e “Percurso descontinuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado brasileiro” vários dados da EJA no Brasil. Nesses, percebe-se os desafios da modalidade de ensino e as características dos sujeitos que procuram a EJA e o PROEJA – estudantes que desde muito cedo fogem da escola para ter o trabalho como primeira alternativa de vida, retornando depois para a escola, via a EJA:

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no Ensino Fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no **trabalho das crianças** uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2009, p. 10-11).

Vale registrar, que dos cento e três estudantes que participaram desta pesquisa, as idades ficaram entre dezenove e sessenta e um anos e os tempos de afastamento da escola variaram entre não ter parado e ter estado fora da escola quarenta e três anos.

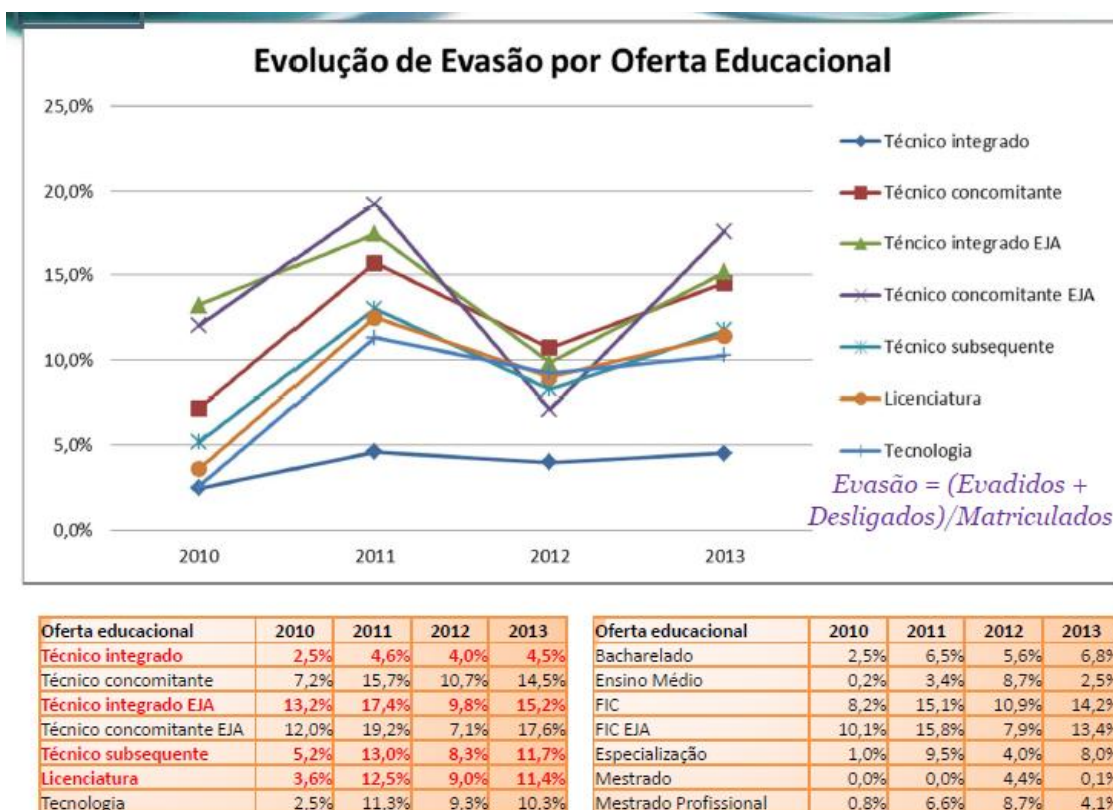
Nesse contexto, torna-se importante retomar Vieira Pinto (2010, p. 71) em “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, no quarto tema em que retoma Educação Infantil e Educação de Adultos, compreendendo a educação como tarefa social total em que nada está isento dela e de que é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo. Dessa forma, tanto na Educação Infantil como na Educação de Jovens e Adultos não há um conteúdo único e restrito. Todas as modalidades de educação, apesar das especificidades do desenvolvimento psicológico e fisiológico do ser humano, não podem ser vistas de forma isolada. Sempre é preciso ver de forma ampliada. Portanto, não se pode olhar só para a EJA, mas para os filhos dos trabalhadores que são excluídos da escola. Volta-se a pensar o acesso à escola: “Se queremos que em nossa sociedade a ida à escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder.” (idem, p. 74). Por consequência, passa-se a observar que tanto a EJA como o PROEJA têm como público sujeitos marginais do sistema, como é destacado no texto abaixo, retirado do Documento Base:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2009, p.-11).

Outro aspecto, que se destaca do Documento e que se julga importante para compreender como a política foi pensada pelos estudiosos e pesquisadores da EJA, é a questão de consolidar o PROEJA como uma política pública de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo como horizonte a universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e a adultos com trajetórias escolares descontínuas. Por isso, vale questionar, o quanto o Programa conseguiu avançar dentro dos Institutos para de fato tornar-se uma política pública. O que se tem de avanços e experiências? O quanto se conseguiu aproximar dos currículos o mundo do trabalho? Há um trabalho pedagógico específico para os jovens e adultos? O quanto, de fato, o Programa atingiu os sujeitos para os quais a política é prioridade?

Essas questões inquietam e o PROEJA constituiu-se como uma figura de desordem (BALANDIER, 1997, SANTOS, 2010) nos Institutos, por ter entrado via decreto não se consolidou, pois não conseguiu com que todos, e principalmente os gestores³⁶, o visualizassem como uma política de direito aos cidadãos que tiveram tanto a Educação Básica como a profissionalização negadas. Ainda se observam projetos pedagógicos desconectados da vida do trabalhador, cópias de outras ofertas educacionais e os cursos possuem altos índices de evasão³⁷. (VER TABELA 2). Pela tabela, os maiores índices são dos cursos integrados EJA, concomitante EJA e FIC EJA. Chega-se a alcançar índices de 10% a quase 20%. Além do problema da evasão, faltam registros de turmas de PROEJA criadas para o público, às quais o Programa a destina como prioridade (indígenas, quilombolas, desempregados, etc).

Tabela 2 - Evolução da Evasão por Oferta Educacional *da Rede Federal*



Fonte: Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC – setembro 2013

³⁶ Ver item 5.4, Trabalho Pedagógico e Gestão. Nas realidades o papel da gestão apareceu como fundamental para desenvolvimento da política de EJA nos IFs pesquisados.

³⁷ Dos seis câmpus pesquisados, dois demonstraram grande preocupação com a evasão.

Contrariamente aos dados de evasão e de falta de registros de turmas específicas de jovens e adultos, o Documento Base reforça que o PROEJA deve colaborar para que o cidadão compreenda o mundo, se compreenda nele e busque a transformação. “A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2009, p. 13). Chama atenção, no referido documento, a concepção de trabalho que é apresentada:

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial (idem, p. 13).

Por essa compreensão, percebem-se os sentidos do trabalho e da tecnologia em uma visão histórica e de ação humana, como é defendido e destaque na seção sobre trabalho pedagógico no capítulo quatro. O presente entendimento conflui para a concepção de trabalho e educação que Saviani (2007) defende e que vem sendo discutido neste projeto – o de recuperar os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho e educação - considerando o processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios seres humanos e que o trabalho é característica essencial do próprio ser humano.

O Documento anuncia também que devido à sociedade capitalista na qual se vive, e ao declínio da quantidade de postos de trabalho torna-se indispensável a formação dos estudantes para conhecer os processos produtivos, inserindo-se no mundo trabalho, inclusive participando de processos de geração de emprego e renda³⁸.

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macro-economia — como a estabilização e a retomada do crescimento em curso — mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de Educação Profissional Integrada com a Educação Básica para jovens e adultos como direito, em um projeto

³⁸ Dois câmpus pesquisados têm em sua proposta e prática: uma Cooperativa que produz materiais sustentáveis e que os estudantes realizam a prática de estágio neste projeto – a COOPEJA e o outro um laboratório do curso em que os estudantes no último semestre desenvolvem o Projeto Empreendedor em que organizam um produto passando por todas as fases administrativas e que segundo a direção seis dessas propostas foram cooperativas.

nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2009, p. 14).

A seguir, passa-se a apresentar, em um quadro, dados trazidos nas páginas 14 a 22 do Documento para ratificar a importância da política do PROEJA no nível Médio:

Indicador	Dados
Jovens de 18 a 24 anos, em 2002	Apenas 23,3% tinham emprego no trabalho formal;
Conclusão do Ensino Médio, em 2003	Apenas 13% do total da população do país;
Conclusão do Ensino Fundamental	Os dados de conclusão ainda demonstram um distanciamento forte em relação aos dados de ingresso;
Educação pública	79% dos alunos estão matriculados na rede pública e gratuita de ensino;
Analfabetismo e subescolarização	Da população economicamente ativa, 10 milhões de pessoas maiores de 14 anos e integradas à atividade produtiva são analfabetas ou subescolarizadas;
Negros e pardos X Brancos	Negros e pardos tem menos anos de escolarização do que os brancos;
Jovens e adultos	12% abandonaram o Ensino Fundamental;
Jovens e adultos	16,7% abandonaram o Ensino Médio;
Jovens e adultos	39,1% tem distorção idade-série no Ensino Fundamental;
Jovens e adultos	53,3% tem distorção idade-série no Ensino Médio;
129.000 presos no Brasil	96% são do sexo masculino, jovens, dos quais 53% entre 18 e 30 anos, 42% da população carcerária total composta por negros e mulatos, 75% com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental e 95% em situação de pobreza;

Quadro 7 - Resumo do item “Os grupos destinatários da política da integração da Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio na modalidade EJA” (BRASIL, 2009)

Nesse panorama, se ratifica a importância de uma política de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA e fundamentada no trabalho e na tecnologia. Questiona-se, então: por que olhando para os dados gerais de oferta atingiu-se somente 4,6% de matrículas na Rede Federal? Quais são os entraves? Esses são questionamentos que este estudo apresenta.

No Documento Base, lê-se que o Brasil não tem um modelo de desenvolvimento socioeconômico. Esta falta não proporciona a implementação de políticas de Estado e colabora para a inclusão precária – que é descrita no Documento como processos “que incluem os indivíduos em formas precárias de trabalho ou em situações de sobrevivência à margem do sistema oficialmente reconhecido” (BRASIL, 2009, p. 24). Utiliza-se muito o termo empregabilidade, o que, para Fogaça (2003, p. 65), a “responsabilidade pela situação de desemprego

vem sendo tirada dos ombros do Estado e jogada nos ombros dos próprios trabalhadores.” Por isso, é importante, no desenvolvimento dos projetos de educação de jovens e adultos, pensar que ser humano queremos colaborar para formar. O Documento deixa claro que a visão de ser humano, para o PROEJA:

[...] resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história.

Essa concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2009, p. 24).

Também deixa claro que é preciso oferecer uma educação de qualidade para a classe trabalhadora:

O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo. Para os filhos das classes média-alta e alta, oferece-se uma educação de caráter mais “refinado”, voltada para ciências e artes, quase sempre em escolas privadas de alto custo mensal, inacessíveis aos filhos da classe trabalhadora (BRASIL, 2009, p. 25).

O que o Documento apresenta diz respeito ao que Saviani (2007) questiona em relação ao papel da escola desde as suas origens. Segundo o autor a escola instrumentalizava os futuros dirigentes (liderança militar e política) por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Aos trabalhadores que exerciam funções manuais não se exigia preparo escolar. Por isso, acredita-se que o grande ganho deste Documento é a todo momento a discussão sobre o trabalho, seja para perceber os mecanismos desumanizantes do sistema capitalista, seja para apresentar a importância de uma nova visão do trabalho a ser refletida, (re)construída com os estudantes dos cursos. O Documento chama atenção também, para a necessidade da formação integral, que não é defendida pelas escolas privadas e que é trabalhada massivamente, levando ao convencimento das famílias e da sociedade para o “mercado de trabalho” e a importante necessidade de ser o melhor dos melhores para chegar à universidade pública:

No entanto, a formação proporcionada por parcelas significativas dessas escolas privadas substitui o todo (a formação integral) pela parte (continuidade de estudos) ou dito de outra forma, assume a meta obsessiva de aprovar seus alunos no vestibular em função da necessidade imperiosa do mercado de satisfazer, dentro da visão da “qualidade total”,

as necessidades dos “clientes” – os próprios alunos e suas famílias (BRASIL, 2009, p. 27).

Em busca da formação integral é necessário superar a lógica da formação técnica meramente instrumental e pensar processos seletivos que incluam a classe trabalhadora nas instituições. A partir da discussão sobre o trabalho oferecer alternativa de vida para: “brasileiros e brasileiras sem alternativa de vida que vão engrossar os bolsões de miséria, ocupando subempregos ou sendo atraídos pelo submundo da marginalidade” (BRASIL, 2009, p. 28). E, ao oferecer cursos PROEJA, assumir o “desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (ibidem, p.29). A realidade é que a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na EJA pode trazer à reflexão os mecanismos que contribuem para o não desenvolvimento da educação e pode-se tornar chave para um novo projeto de educação, que integre educação e trabalho como direito social efetivamente humano. Manfredi (2002), destaca que há projetos e perspectivas diferentes de formação básica e profissional, que expressam concepções de trabalho, de sociedade e educação pautadas por princípios políticos-filosóficos divergentes:

Os paradigmas que lhes dão suporte foram historicamente construídos e vão sendo ressignificados à luz do presente. Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico do desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nesta mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares (MANFREDI, 2002, p. 57).

Tendo por base uma concepção de formação de trabalhadores como sujeitos históricos e coletivos acredita-se que o PROEJA é um projeto desafiador a todos os sujeitos, pois resgata uma concepção e princípios diferentes dos que vêm se apresentando à história da educação e da EJA. O capítulo 3 do Documento Base: concepções e princípios - inicia discutindo questões sobre educação. Antes de partir

para análise, busca-se em Vieira Pinto a concepção de educação que se acredita ser fundamental para essa discussão: “em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 31). A concepção que o Documento Base assume vai na mesma direção e destaca a questão do trabalho: “A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (BRASIL, 2009, p.31). Então, compreende-se que o projeto educativo do PROEJA traz as dimensões da existência humana e do trabalho, por isso é direito e deve colaborar para criação e/ou recriação do trabalho. Criação porque necessita ampliar a concepção de trabalho na sociedade e recriação porque, muitas vezes, precisa apagar a concepção existente e reconstruí-la. O projeto educativo do PROEJA pode criar condições para um novo projeto de sociedade, e isto é uma responsabilidade imensa:

Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional autosustentável e inclusivo que **articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria**, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2009, p.32, grifos nosso).

Por isso, percebe-se a importância de considerar o PROEJA não mais como um novo programa, mas uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica articulada com as demais políticas que se fizerem necessárias, para realmente conseguir articular um outro mundo que transforme as concepções educacionais, sociais e econômicas:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional **não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível** (BRASIL, 2009, p.32, grifos nosso).

Como anteriormente, busca-se nas concepções de Vieira Pinto (2005a), aspectos importantes para ratificar o que o Documento Base apresenta sobre questões de desenvolvimento e trabalho:

Evidentemente a resposta dada pela consciência crítica humanista a esta questão resume-se em mostrar que, se não foi feito em benefício das massas trabalhadoras, não haverá realmente desenvolvimento mas apenas o fato econômico, superficial, acidental e de dúbio significado chamado

crescimento. Enquanto o crescimento tem caráter quantitativo, conservador, meramente expansivo e se faz em progressão aritmética, o desenvolvimento exprime-se como qualitativo, transformador da realidade, e se faz em progressão geométrica. Diferem ainda no aspecto humano: o primeiro favorece uma minoria, ao passo que o verdadeiro desenvolvimento tem papel universamente libertador (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 303).

Nesses aspectos é que constantemente exige-se vigilância ao desenvolver cursos PROEJA, pois tem que se observar o aspecto transformador do mesmo. Vieira Pinto (2005a) também elucidando sobre tecnologia e trabalho, afirma que um país precisa elevar as condições gerais de trabalho das massas, ou seja, alterar a forma das relações entre os seres humanos no ato do trabalho para participar do processo de invenção tecnológica do futuro. A tecnologia, para ser útil, carece ser necessária. E isso só se efetivará de acordo com o nível de desenvolvimento do trabalho possuído pelo país. Por essas questões trabalhadas acima que se concorda com o Documento ao afirmar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica precisa ser referência na oferta de cursos PROEJA. Se a Rede Federal possui a experiência da Educação Profissional, e tem recebido muitos investimentos em equipamentos e em pessoal, por que não assumir também com qualidade essa modalidade? E o documento é claro, na página 35, ao destacar que é necessário romper com a dualidade cultura geral X cultura técnica assumindo a formação integral do educando:

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, **o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos.** Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2009, p.35, grifos nosso).

Todas estas questões apresentadas no Documento levam à convicção sobre o valor da formulação de “uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos” (BRASIL, 2009, p. 36). A seguir, destacam-se os seis princípios que o Documento traz como fundamentos da política:

1º) Papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.

2º) Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.

- 3º) A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio.
- 4º) O trabalho como princípio educativo.
- 5º) A pesquisa como fundamento da formação do sujeito.
- 6º) As condições geracionais, de gênero, de relações étnicorraciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Adicionando a esses princípios, o Documento traz como um capítulo – “Projeto Político-Pedagógico Integrado”, destacando o currículo integrado e discutindo na visão de autores renomados a formação integrada, a organização dos tempos e espaços e a avaliação. Por considerar este Documento uma referência importante, entende-se que ele foi instituído dentro da Dialética das Disputas, pois possibilitou aos gestores, a discussão e construção com teóricos e pesquisadores, como relata Jaqueline Moll (2010) uma das gestoras de implantação do Programa:

No primeiro mandato do governo Lula (2004-2007), por iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na Educação Básica. Para tanto, foi **empreendida uma dinâmica de debates com atores sociais, universidades, conselhos de representantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Ministérios da Educação e do Trabalho, de modo a qualificar o PROEJA como campo conceitual e como prática educativa e a constituir uma esfera para a proposição dessa política** (MOLL, 2010, p. 132, grifos nosso).

Por fim, destaca-se que o PROEJA é visto como:

[...] um projeto que busca não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2009 p.6).

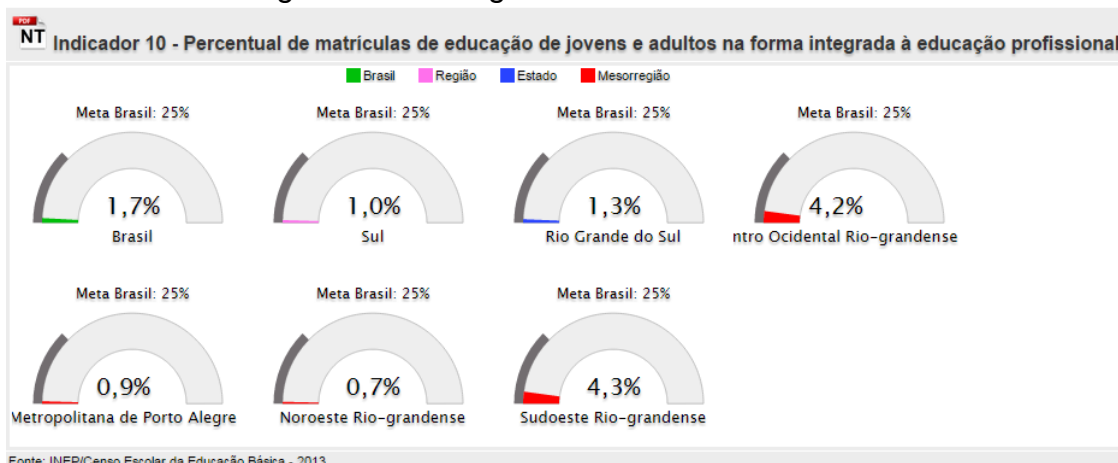
Portanto, na concepção da política, percebe-se a relação com o trabalho, a tecnologia e a classe trabalhadora e aguça a curiosidade para desvendar como essas questões se entrelaçam na práxis ou no trabalho pedagógico (ver capítulo quatro e cinco). Além disso, é importante destacar que a Lei Nº 13.005 de 24/06/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE destaca na 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.” E, nesta meta, lista 11 estratégias ligadas ao PROEJA:

- 10.1) **manter programa nacional** de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à Formação Profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica; 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a

formação inicial e continuada de trabalhadores com a Educação Profissional, **objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;** 10.3) **fomentar a integração** da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e **considerando as especificidades das populações itinerantes** e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; 10.4) **ampliar as oportunidades profissionais** dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à Educação Profissional; 10.5) implantar programa nacional de **reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física** de escolas públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando **a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;** 10.7) **fomentar a produção de material didático**, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.8) **fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos**, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 10.9) institucionalizar programa nacional de **assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;** 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender **às pessoas privadas de liberdade** nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; 10.11) **implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio** (BRASIL, 2014, grifos nosso).

Não será possível acompanhar o alcance dessas metas ainda neste estudo, mas essas metas são vistas como uma grande conquista para o desenvolvimento da política de EP integrada à EJA. Isto porque diante das metas e da realidade percebe-se inúmeras disputas para que uma política de formação dos trabalhadores se consolide. Esta política tem um grande percurso pela frente diante dos dados de matrículas atuais, sendo que no RS existem 1,3% de matrículas como ilustra a tabela a seguir e a meta é chegar a 25% na próxima década (Tabela 9).

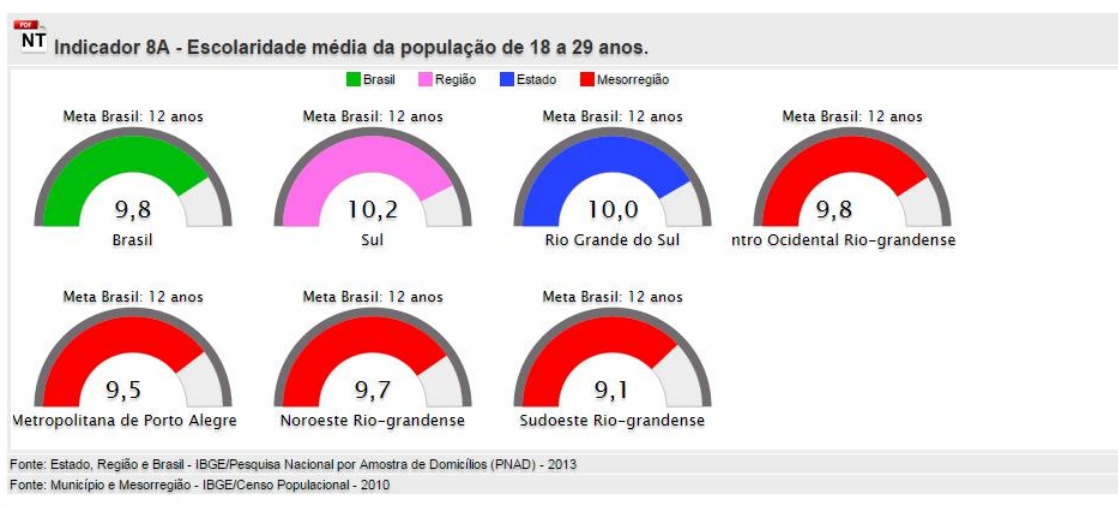
Tabela 9: Percentual de Matrículas na EJA integrada à EP, no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS



Fonte: Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

Também colaboram para reafirmar a necessidade de continuidade da política os dados da escolaridade média da população que representam 10 anos no Rio Grande do Sul, revelando a falta de uma política de Ensino Médio para EJA. (Tabela 10).

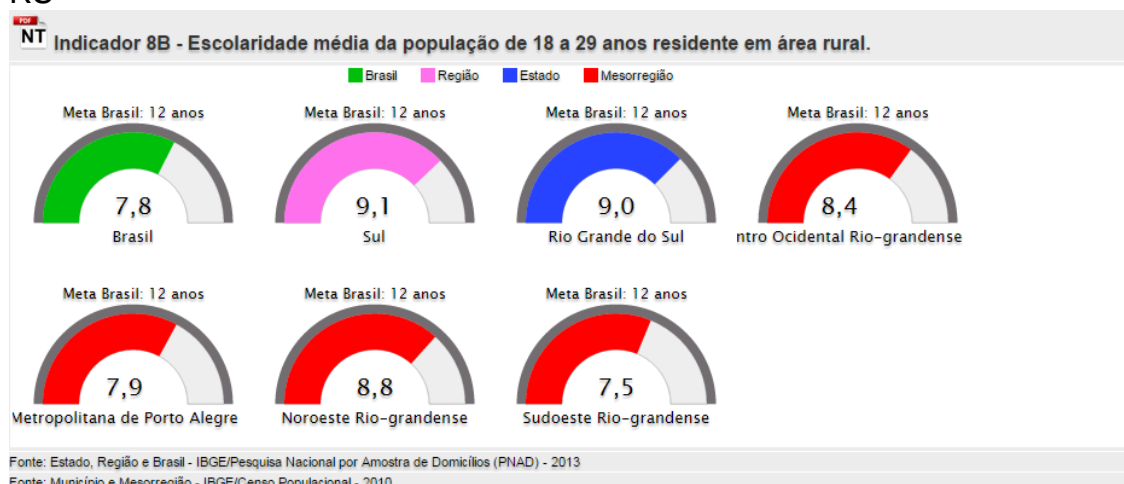
Tabela 10: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS



Fonte: Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

No mesmo caminho, falta uma política para recuperar a escolarização da população do campo (Tabela 11). Destaca-se a experiência do C.1 que oferta PROEJA para uma realidade rural e que se efetiva pela metodologia da Pedagogia da Alternância. Pesquisas para mapear e registrar outras experiências são fundamentais.

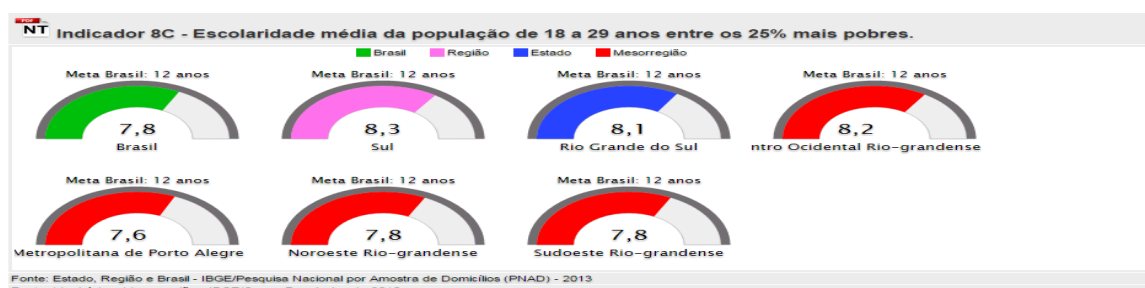
Tabela 11: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente na área rural, no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS



Fonte: Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

Também, os dados corroboram para o fato de que é a classe trabalhadora que necessita de propostas de elevação da escolaridade, pois segunda a Tabela 12 são as pessoas mais pobres que necessitam de propostas de EJA. A melhoria desses índices garantidos pela Meta 8³⁹ abrange uma parcela da população – a dos 18 a 29 anos, mas sabe-se que há os trabalhadores acima dessa faixa etária, incluindo a população idosa.

Tabela 12: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos entre os 25% mais pobres, no Brasil, região Sul, Rio Grande do Sul e regiões de abrangência dos IFs do RS



Fonte: Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

³⁹ 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. Também dizem respeito a EJA as Metas 9 e 10.

Frente à abrangência e à relação que se tem com as questões aqui levantadas tem-se muito a acompanhar e a questionar na próxima década. Da mesma forma, tem-se o que aprender com quem trabalha ou vivenciou cursos de PROEJA, isto “*porque só quem trabalha com o PROEJA ou quem vivencia o que é o PROEJA sabe da importância disso, dessa modalidade*” (Diretora, C. 2).

2.2.1.2 – PROEJA FIC

Também fazendo parte da meta dos 25% de matrículas para a próxima década (2014-2024), o programa PROEJA FIC foi lançado em 2009⁴⁰, pela SETEC/MEC com a possibilidade de ampliar para toda a Educação Básica, através da parceria da Rede Federal com os municípios e os sistemas prisionais. O referido Programa surgiu com o Ofício MEC/SETEC nº 40, que previa o apoio à Rede Federal para implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais. A seguir, a descrição das ações contidas na Carta Convite:

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

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

B – Implantação dos cursos PROEJA FIC.

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

D – Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA, considerando a realidade das escolas municipais ou, conforme o caso, da educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2009b, p. 1-2).

Percebe-se que este projeto, por exigir dos proponentes estas ações mostrou amadurecimento da proposta anterior e propiciou uma maior atenção ao trabalho

⁴⁰ Segundo o Livro “PROEJA FIC – Educação Inicial e Continuada”, que faz parte da coleção Cadernos PROEJA II, Especialização/ Rio Grande do Sul (2010), no Rio Grande do Sul apresentaram propostas a Carta Convite os Câmpus de Bento Gonçalves, Passo Fundo, Alegrete, São Vicente do Sul, Santa Rosa, Júlio de Castilhos, Panambi e Santo Augusto. No Documento Base do CERTIFIC (2010) encontra-se o seguinte dado: a partir de 2010 a Carta Convite da SETEC/MEC para implantação do PROEJA FIC possibilitará a abertura de aproximadamente 16 mil vagas em 57 câmpus da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em parceria com 156 municípios brasileiros.

pedagógico, visto que contempla a formação inicial como uma de suas ações e exigências para implementação do Programa. Segundo o relatório de pesquisa do Grupo GEPEJA (MARASCHIN, et al, 2013) o PROEJA FIC no IF Farroupilha teve sucesso devido à formação inicial e continuada e por ter experiências significativas de currículo integrado.

O Documento Base “PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental” sintetiza logo na apresentação que pelo PROEJA:

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral (BRASIL, 2007a, p.5).

Novamente, ganha destaque a formação integral e uma concepção diferente de escola, que respeita os saberes dos estudantes Jovens e Adultos:

Estão na base dessa proposta o reconhecimento, respeito e diálogo com o saber do aluno trabalhador; o que pressupõe o acatamento de tempos e espaços de aprendizagem diferenciados, bem como processos contínuos de construção coletiva de conhecimentos. Para tanto é preciso à compreensão da escola como instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais, não alheia às vocações produtivas e potencialidades de desenvolvimento regional, envolvida em ações de sustentabilidade sócio-cultural-econômica-ambiental. Igualmente necessária é a constituição de redes de pesquisa que venham dar suporte teórico-metodológico e socializar os conhecimentos produzidos (BRASIL, 2007a, p. 5).

Nesse processo de constituição da política, percebe-se o espaço que é propiciado à constituição da pesquisa. Entende-se que os grupos de pesquisa que têm o foco no PROEJA se formam na Dialética das Disputas, produzindo dados, mas, na maioria das vezes, não sendo reconhecidos estes dados nas instituições.

No 1º Capítulo do Documento Base é explicado que o objetivo do Documento é fazer uma reflexão e propor fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais⁴¹ do Ensino Fundamental na modalidade EJA. No título “Acesso, permanência e qualidade da Educação Básica em geral e do Ensino Fundamental em particular: o quadro atual” destaca que apesar da universalização do acesso ao Ensino Fundamental ainda existem problemas como qualidade dos processos educacionais, a dualidade público versus

⁴¹ Convém destacar que a Carta Convite nº 40/2009 possibilitava propor cursos integrados aos Anos Iniciais.

privado, a repetência e a evasão. Os dados apresentados foram sistematizados no quadro:

Indicador	Dados
Ensino Fundamental	Aproximadamente 97% das crianças de 7 a 14 anos tem acesso
Evasão	Principalmente das crianças das classes populares
Dualidade público X privado	Os números do Censo Escolar 2005 revelam que, do total de 37.432.378 estudantes matriculados no ensino fundamental, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 91,80% estão em escolas públicas, enquanto 9,2% estudam em escolas privadas; No Ensino Médio 88,2% da população está matriculada em escolas públicas; Entretanto, no Ensino Superior há uma inversão completa, a começar pelas porcentagens de matrícula, pois quase 71% dessa população está em instituições privadas.
Ensino Médio	Apenas 51% dos jovens de 15 a 19 anos são atendidos
Abandono escolar no EF regular	7,5%
Distorção idade-série	30%
Escolaridade da população em 2005	19,7 milhões de pessoas possuíam apenas 4 anos de estudos
Pessoas com 7 anos de estudos – ensino fundamental incompleto	47,6 milhões de pessoas
Matrícula na EJA da 5ª a 8ª série	1.906.976
Evasão na EJA Ensino Fundamental	30%

Quadro 8 - Dados dos capítulos 2 e 3 do Documento Base PROEJA FIC (BRASIL, 2007a, p. 11-20)

O item ainda destaca que os problemas da escola estão relacionados às concepções de educação e às práticas pedagógicas, ao financiamento da educação, à gestão, à infraestrutura física, à formação de professores e ao déficit de profissionais (BRASIL, 2007a). No Documento Base PROEJA FIC, volta a ser destacado o abandono da escola:

Ainda conforme a SECAD, os estudantes do Ensino Fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais foi negado o direito à educação, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais. Algumas dessas pessoas nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho ou mesmo por falta de escolas. A maioria daquelas que já passou pela instituição escolar carrega uma história marcada por numerosas repetências e interrupções. Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas (BRASIL, 2007a, p. 18).

Nesse contexto, torna-se fundamental um re-pensar de todos os problemas do Ensino Fundamental, garantindo não somente a universalização do acesso de

um ensino público de qualidade, mas a permanência e a conclusão para todos os jovens brasileiros (BRASIL, 2007a). E, assim,

[...] a integração da Educação Profissional/formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas (ibidem, p. 20).

No Documento, em várias passagens, são retomadas a necessidade da vinculação da política com o mundo do trabalho e a articulação do conhecimento no e pelo trabalho e ainda reconhecendo a diversidade do trabalho (BRASIL, 2007a).

As tentativas de aproximação entre as realidades da educação e do trabalho encontram-se no esforço de articulação da formação profissional com a elevação de escolaridade do trabalhador, que demanda uma Educação Básica de qualidade. Essa formação pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral. No entanto, é preciso estar consciente de que não é essa concepção que vem predominando no panorama educacional brasileiro (ibidem, p. 23).

Na continuidade do Documento é defendida uma formação dos trabalhadores em uma perspectiva de integração do processo de escolarização e formação profissional inicial e continuada. E apresenta alguns pressupostos para a integração do Ensino Fundamental com a formação inicial para o trabalho: “o jovem e adulto como trabalhador; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador e a relação entre currículo, trabalho e sociedade” (BRASIL, 2007, p. 27-28). No mesmo sentido, são princípios do PROEJA FIC:

a) princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; b) princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; c) princípio de construção coletiva do conhecimento; d) princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre Educação Básica e Profissional e Tecnológica; e) princípio da interdisciplinaridade; f) princípio da avaliação como processo (ibidem, p. 29-30).

Além dos princípios, o Documento apresenta considerações sobre o público beneficiário, modalidade de oferta, organização curricular e dos tempos e espaços, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, avaliação e áreas de formação. Dessa forma, pode-se concluir que o PROEJA FIC caminha nos mesmos princípios do PROEJA Médio e busca uma transformação da EJA e da EP.

Assim sendo, a Política de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, visa à superação desses programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro

treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade (BRASIL, 2007, p. 25).

Por fim, pode-se perceber que a fundamentação do Programa contribui para uma mudança significativa na realidade educacional dos municípios envolvidos. No texto “A visão dos gestores sobre a implantação do PROEJA FIC” as autoras destacam a opinião dos gestores do Programa sobre as mudanças evidenciadas. Para os gestores, o PROEJA FIC, no município de Júlio de Castilhos/RS, é um programa educacional de grande valia para o município, pois proporcionou oportunidades e dignidade às pessoas que não tiveram condições de concluir seus estudos no ensino regular. É uma chance de concluir o Ensino Fundamental, com um diferencial que é a formação profissional. O Programa ajuda a muitos dos que participam a se colocarem no mundo do trabalho, gerando melhor qualidade de vida aos estudantes e seus familiares (SCHONS; MARASCHIN, 2010).

Em relação ao PROEJA FIC dois câmpus pesquisados envolveram-se com esta modalidade em resposta a Carta Convite da SETEC e também encontraram-se estudantes que fizeram este curso agora no PROEJA Médio. Então, questiona-se por que o PROEJA FIC não foi mais fomentado, se sabe-se que tem uma forte ligação deste para com o PROEJA Médio, aumentando a escolaridade e possibilitando público para a continuidade via Ensino Médio. Fica a reflexão que surgiu em um grupo focal nesta investigação: *“até tinha uma época em que era obrigado a ter PROEJA. Ultimamente, o governo não está mais obrigando a gente a ter esta modalidade. Então, a gente já vê que está acontecendo uma mudança do tipo qual é o foco do governo?”* (GFP – C.5)

2.2.1.3 – CERTIFIC

Nesse processo de questionar se realmente o governo mudou o foco, apresenta-se também como uma política que integra a EP e a EJA, o lançamento no ano de 2010, da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, que foi uma política pública de inclusão social que se instituiu através da articulação do Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE em cooperação com as instituições/organizações que a constituem. A implantação da Rede CERTIFIC atendeu ao que prevê o Art. 41 da Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer

CNE/CEB 16/99 do Conselho Nacional de Educação, o Parecer Nº 40/2004 do Conselho Nacional de Educação o § 2º do Art. 2º da Lei Nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008 e a Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009. Na página da Secretaria⁴² de Educação Profissional encontra-se a seguinte finalidade da Rede:

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC (SETEC, 2011).

Conforme o Documento Base da Rede CERTIFIC⁴³, com título “Orientações para a implantação da Rede CERTIFIC”, o Programa foi criado devido à necessidade de consolidação de uma política pública de reconhecimento de saberes e formação inicial e continuada para fins de certificação profissional e elevação de escolaridade de milhares de trabalhadores (BRASIL, 2010).

Dessa forma, o Governo brasileiro sob a perspectiva de ação cooperada para a ampliação da oferta de programas educacionais inclusivos institui a Rede CERTIFIC com a perspectiva de atendimento às principais demandas decorrentes do atual contexto de desenvolvimento econômico e social do país. Entre elas a garantia de gratuidade aos trabalhadores nos processos de certificação profissional e nos cursos das instituições de educação profissional, permitindo-os usufruir dos bens culturais e tecnológicos disponíveis (BRASIL, 2010, p.5).

Nesse contexto, a Rede CERTIFIC é mais uma ação do governo federal, via SETEC/MEC, que tem como eixos o trabalho, a tecnologia e a classe trabalhadora. É objetivo do Programa a criação e implantação de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que busquem a formação e/ou a avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais, ou não formais de ensino (BRASIL, 2010).

No Documento Base (2010), além de dados que confirmam a importância do Programa para a escolarização de jovens e adultos e de destacar a legislação que

⁴² Esta pesquisa foi realizada em 2011. Atualmente, na página encontra-se a seguinte referência: “A Rede CERTIFIC está em processo de reestruturação. Como parte desse processo, está-se atualizando as informações contidas nessa página e, em breve, teremos um novo site” (2014).

⁴³ Encontraram-se dois Documentos Base do CERTIFIC, com títulos “Orientações para a implantação da Rede CERTIFIC”, um de março de 2010 e outro de junho de 2011.

se fundamenta o seguinte fragmento mostra-se fundamental nessa justificativa e para o estudo em questão:

No contexto da inovação organizacional e considerando os princípios pelo quais se deu a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, um dos grandes desafios é **resgatar nas instituições de ensino o espaço do trabalhador, perdido historicamente em decorrência das distorções ocorridas nas políticas públicas da educação brasileira**, como pela exclusão de boa parte da população dos sistemas escolares e das condições dignas de um trabalho reconhecido sob o foco da cidadania (BRASIL, 2010, p. 15-16, grifos nosso).

O Programa visa a resgatar e a oferecer ao trabalhador a oportunidade de, em uma instituição de excelência, ter a oportunidade de certificar e valorizar sua experiência profissional e ampliar suas experiências formativas. Pelo CERTIFIC, o sujeito tem a possibilidade de “certificação de saberes adquiridos na experiência de vida e trabalho dos trabalhadores jovens e adultos” (BRASIL, 2010, p. 16).

É importante destacar que a Rede CERTIFIC vem articulada com o PROEJA FIC, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada aos trabalhadores.

[...] um fator preponderante, neste momento, refere-se ao papel da educação na promoção do conhecimento científico que se torna fundamental para geração de autonomia do sujeito em sua vida social e profissional e a democratização o acesso à população desassistida até então - jovens e adultos que construíram saberes ao longo de suas vidas e desejam reconhecê-los para continuar seu trajeto formativo e profissional (BRASIL, 2010, p. 17).

Percebe-se que o Programa traz uma articulação teórica, destacando a EJA e seus sujeitos. No Documento Base encontra-se que, na proposta, as diretrizes, são voltadas ao desenvolvimento nos trabalhadores da capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento de atividades profissionais e sociais requeridas pela natureza do trabalho e para o convívio em sociedade de maneira partícipe, comprometida e transformadora (BRASIL, 2010). Ainda, destaca-se do Documento:

Essa concepção reflete uma visão dialética de que há necessidade de entender a formação realizada que pode ser efetivada dentro e fora do processo educativo, por meios formais e não formais, possibilitando novas perspectivas na interação entre o homem e o meio ambiente na direção de incrementar outros níveis de formação pessoal e profissional que contribuam para o desenvolvimento integral (BRASIL, 2010, p.17).

Como é objetivo desse estudo compreender os sentidos do trabalho nas políticas e no trabalho pedagógico encontrou-se no Documento a seguinte definição – “O trabalho é encarado, portanto, como direito de cada cidadão e dever do Estado-Nação, o qual deverá possibilitar-lhe a assunção de um engajamento no mundo do

trabalho” (ibidem, p. 18). O referido documento destaca também princípios gerais para o desenvolvimento de propostas de certificação profissional e formação inicial e continuada:

- **a legitimidade** obtida a partir de acordos com todos os atores sociais envolvidos e o respeito a uma atitude ética.
- **a confiabilidade** pela assunção de um processo considerado competente, idôneo e transparente pelo uso de mecanismos sociais de divulgação e socialização das informações para acesso e desenvolvimento das suas etapas verificadoras.
- **a validade** no sentido de ser um processo reconhecido pelos setores produtivos, representações profissionais, instituições educacionais e órgãos fiscalizadores das profissões.
- **a credibilidade** através da aceitação dos profissionais certificados de forma útil e competente pela sociedade, a sua acessibilidade aos sistemas formais de educação e a perspectiva de educação permanente (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse sentido, observa-se que o Programa foi muito bem pensado teoricamente, apontando a preocupação com a organização do processo e com os arranjos necessários para seu sucesso. Outro aspecto interessante é que o Programa fundamenta-se em experiências de outros países e busca como os outros programas descritos anteriormente, a instituição de uma política pública de valorização dos trabalhadores.

Diante disso, a Rede CERTIFIC surge para oferecer a oportunidade ao trabalhador do reconhecimento e certificação dos saberes, além da elevação da escolaridade, por meio de metodologias e sistemas que permitam identificar, avaliar, e certificar esses saberes e determinar os conhecimentos e habilidades necessárias ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais com o objetivo de melhorar as condições de vida e de trabalho desse contingente de trabalhadores. Essa política desenvolver-se-á por meio da Rede Federal de forma articulada no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Uma proposta dessa natureza encontra respaldo em uma concepção de gestão comprometida com os ditames sociais, com o intuito de ampliar a função social dos Institutos Federais. Portanto, não se configura como política compensatória e pretende ser consolidada enquanto política de Estado na direção de corrigir desigualdades sociais (ibidem, p. 21).

Como princípios⁴⁴, a Rede CERTIFIC assume a rede de Cooperação, a gestão cooperada, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a sustentabilidade e a inovação. Também ganha espaço na Rede os Itinerários Formativos, que são construídos e possibilitam aos trabalhadores que participam do Programa elevar sua escolaridade participando de cursos que vão desde o FIC até o tecnólogo.

⁴⁴ Estes princípios são descritos nas páginas 25 e 26 do documento (2010).

Essa possibilidade que o Programa estabelece faz relacionar com que Vieira Pinto (2010) chama de exército de reivindicantes de maior educação. O autor explica que todo esforço social de alfabetização resulta nesse exército. O autor acrescenta:

É um resultado normal, mas que significa a criação de novos e mais graves problemas educacionais para o futuro. Os dirigentes políticos do país devem estar atentos para este efeito de seus propósitos, ao desenvolver a educação de adultos, pois quanto mais educação se dá ao indivíduo mais exigente ele se torna, e isto porque: 1) ou encontra na sociedade os meios de aplicar em trabalho mais qualificado seus novos conhecimentos, e com isso desejará alcançar mais tarde níveis mais altos de saber e de trabalho (fazendo-se reivindicante); 2) ou não encontra esta possibilidade e se torna reivindicante ainda mais veemente contra o meio que não lhe permite desenvolver os conhecimentos que agora adquiriu. De toda a maneira é sempre um reivindicante (VIEIRA PINTO, 2010, p. 108).

Pelo diagrama a seguir pode-se ver que o participante de um programa de certificação profissional pode, conforme sua escolarização, ser encaminhado a um curso de Alfabetização, PROEJA, técnico subsequente ou tecnólogo.

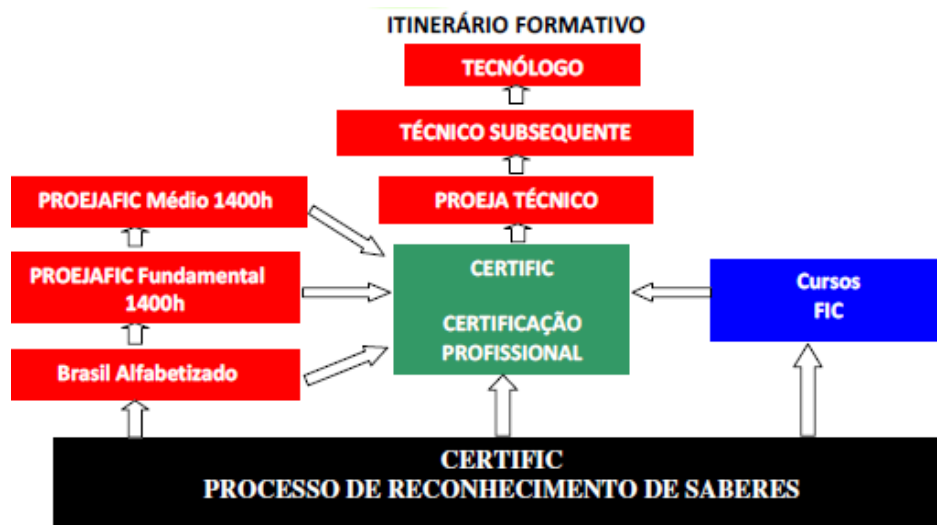


Figura 5: Diagrama do Itinerário Formativo – Rede CERTIFIC

Fonte: Documento Base (BRASIL, 2011, p. 24)

O Programa prevê etapas que devem ser organizadas após a realização do levantamento da demanda do perfil profissional e da elevação da escolaridade. A seguir as etapas descritas em um diagrama:

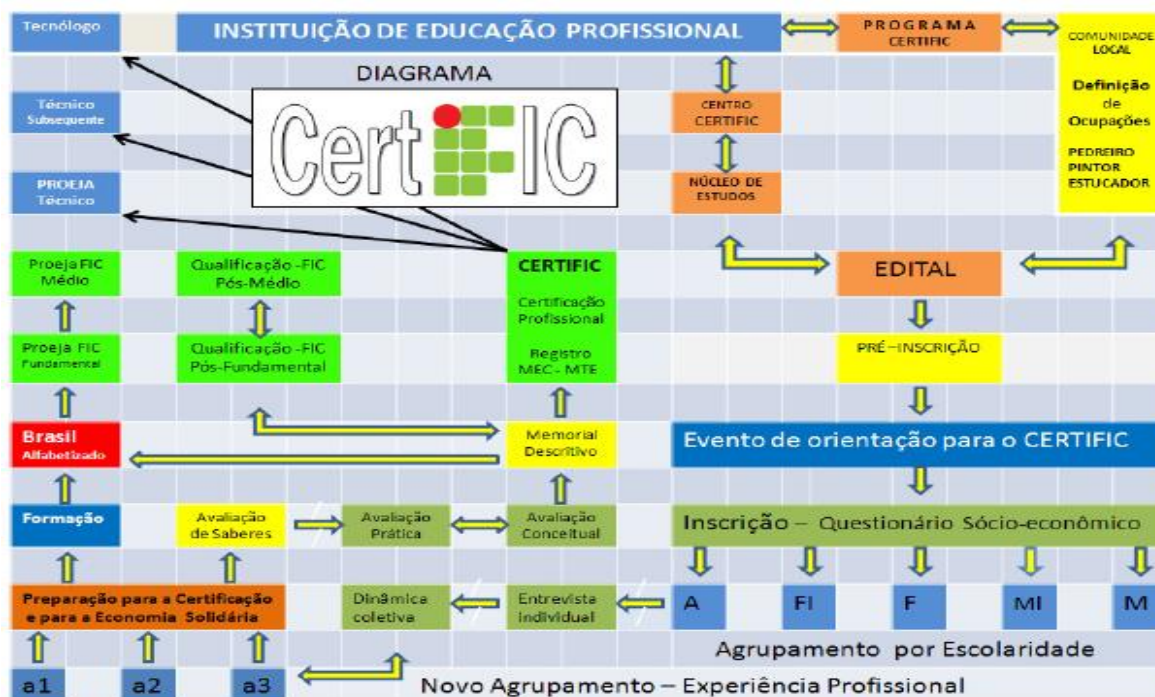


Figura 6 - Diagrama e descrição das Etapas Rede CERTIFIC

Fonte: Documento Base (BRASIL, 2011, p. 41)

O Documento Base apresenta ainda a descrição das etapas do Programa de Certificação Profissional que são:

- 1- Acolhimento do trabalhador.
- 2) Ação e divulgação de edital para inscrição no Programa CERTIFIC.
- 3) Critério Básico para inscrição no Programa CERTIFIC: participação em Evento de Orientação sobre Reconhecimento de Saberes; inscrição mediante o preenchimento de questionário socioprofissional.
- 4) Matrícula: cadastro de matrícula no SISTEC.
- 5) Processo de Reconhecimento de Saberes: diálogos com a Equipe Multidisciplinar do Instituto Federal; dinâmica de grupo; preparação para o desenvolvimento socioprofissional; avaliação do desempenho profissional.
- 6) Memorial Descritivo de Saberes Socioprofissionais.
- 7) Certificação Profissional.
- 8) Cursos PROEJA FIC e FIC (BRASIL, 2011, p. 41-46).

Após toda a fundamentação, princípios, descrição das etapas e possibilidades de formação com as quais o Programa CERTIFIC é organizado percebe-se que é

uma ação que exige dos envolvidos, mas que promove a inclusão dos trabalhadores nos IFs.

A proposta da Rede CERTIFIC busca a constituição de um amplo espaço de conquista social, educacional e profissional circunscrito na intersecção entre as políticas educacionais e as de trabalho e emprego. A compreensão da necessidade de ampliação dos espaços decisórios em uma gestão cooperada e democrática é fundamento dessa Rede desde a formulação, onde houve a participação de entidades e organismos; notadamente as representações de trabalhadores (organizações sindicais e confederações, órgãos públicos e organizações não governamentais) envolvidas com a formação de trabalhadores (BRASIL, 2011, p. 40).

Por fim, como já foi ressaltado na descrição do Programa, trata-se de uma proposta coerente teoricamente, mas que teve muitos entraves em sua implementação. Exigiria um estudo aprofundado de sua implementação na prática. E esse estudo traria mais referenciais sobre a abrangência do processo de certificação revelando por que, por exemplo, os IFs do RS não se envolveram com esta política e as realidades que se envolveram na prática como ocorreu. Dos seis câmpus investigados apenas um participou do CERTIFIC e na fala da diretora:

O CERTIFIC nós não ofertamos mais, porque foi um grande trabalho da professora Greice quanto ao CERTIFIC. Greice assumiu este trabalho, contando muitas vezes com a boa vontade de alguns colegas em auxiliar, porque o CERTIFIC dá um trabalho... Tem todo o processo de entrevistas, etc. Foi um trabalho muito grande da Greice, mas que no momento trabalhamos mais com o PROEJA FIC, com as escolas inclusive do município (Diretora – C.2)

Do PROEJA Médio ao CERTIFIC pode-se perceber na análise de seus documentos base, o empenho na tentativa do governo de aliar trabalho e educação e o desejo de construir uma política para jovens e adultos, na Rede Federal e na prática empenho de uma ou de poucas pessoas para a consolidação. Nos documentos estão o trabalho, a tecnologia e o público beneficiário a classe trabalhadora. Por isso, que trazer à tona a discussão sobre trabalho e ligar a este questões da ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral são fundamentais nessa política.

Passa-se a descrever um novo Programa que, a partir de 2011, iniciou a fazer parte da realidade das Instituições Federais e que se entende nesse estudo como um concorrente do PROEJA visto que inicialmente não se pode articular com os cursos de EJA e preconiza prioritariamente cursos rápidos (chamados FIC) e na modalidade concomitante.

2.2.1.4 – PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo⁴⁵ de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica. São objetivos do Programa:

- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam Educação Profissional e Tecnológica nas redes estaduais;
- aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica;
- melhorar a qualidade do Ensino Médio (BRASIL, 2011, art. 1º).

O Pronatec, segundo o artigo 4º da Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011 será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

- I - ampliação de vagas e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de Educação Profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:
 - a) Bolsa-Formação Estudante;
 - b) Bolsa-Formação Trabalhador;
- V - financiamento da educação Profissional e Tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio na modalidade de Educação a Distância;
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação;
- IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego;
- X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, art. 4º).

Conjunto de iniciativas⁴⁶ que envolve o Programa:

1) **Expansão da Rede Federal:** A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros, com mais de 350 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada,

⁴⁵ As informações sobre o Programa foram buscadas nas legislações e na página: <http://pronatec.mec.gov.br>

⁴⁶ As iniciativas foram pesquisadas no site do PRONATEC - <http://pronatec.mec.gov.br>

técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação. Segundo o site do PRONATEC:

[...] o MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da Educação Profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas (PRONATEC, 2013).

2) **Programa Brasil Profissionalizado**: que se destina à ampliação da oferta e ao fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal.

3) **Rede e-TEC BRASIL**: nessa são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de Educação Profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

Segundo o site do PRONATEC, a “Rede e-Tec Brasil tem como propósito ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio. No ano de 2011 foram mais de 75 mil estudantes matriculados” (PRONATEC, 2013).

4) **Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem**: tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

Além disso, acordo com o site do PRONATEC, pelo protocolo firmado, “até 2014, SENAI e SENAC devem investir dois terços de suas receitas líquidas em cursos gratuitos oferecidos para estudantes de baixa renda e trabalhadores. Já o SESC e o SESI investirão um terço de seus recursos à educação” (PRONATEC, 2013).

5) **FIES Técnico e Empresa**: tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e

trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.

6) **Bolsa-Formação:** serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

No site do PRONATEC consta que pela “Bolsa-Formação são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de Ensino Superior e de Educação Profissional Técnica de nível médio” (PRONATEC, 2013). São três tipos de curso:

- Técnico para quem concluiu o Ensino Médio, com duração mínima de um ano;
- Técnico para quem está matriculado no Ensino Médio, com duração mínima de um ano;
- Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, com duração mínima de dois meses (PRONATEC, 2013).

O interessante do PRONATEC é que, diferentemente do PROEJA, ele nasce como Lei – a Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, altera as Leis Nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, Nº 8.121, de 24 de julho de 1991 e Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Com grandes investimentos e financiamentos, as instituições correm para ofertar os cursos. Outro aspecto interessante é que ele possui uma quantidade de legislações, demonstrando que o governo lançou o Programa e depois precisou correr atrás para normatizá-lo. (VER Quadro 6, p. 97 que consta a legislação do PRONATEC)

Sabe-se que o PRONATEC foi e vem sendo a grande política educacional promovida pelo governo Dilma Rousseff. Essa afirmação foi confirmada na prática pelos discursos das diretoras de dois câmpus:

*Quanto ao **PRONATEC**, no início também foi um impacto de saber e de se entender como esta política ia trabalhar. No primeiro momento foi bom, vamos formar agora em massa? Vamos voltar aquela perspectiva toda de formação de mão-de-obra? Como isso vai funcionar? É uma política pública, nós sabemos. E é **uma política pública com um olhar da presidente Dilma, um olhar mesmo que está em cima das instituições pra saber quanto nós ofertamos, qual é o número de alunos. Uma cobrança também muito grande, vem em cascata, presidente cobra, Ministério da***

Educação cobra que cobra da reitoria, reitoria nos cobra. E nós vemos este efeito cascata (Diretora – C.2, grifos nosso).

Sendo assim, se há cobrança e “olhar da presidente”, não tem como os câmpus não se envolverem. No mesmo sentido, a diretora do C.6 reforça a cobrança política que sofrem para a oferta do Programa: **“O PRONATEC isso a gente vem fazendo. É cheio de contradições para nós, mas tem essa cobrança política, cobrança de político, cobrança de não sei o que, de como está sendo feita”** (Diretora – C.6, grifos nosso). Essas cobranças políticas a que as gestoras se referem juntam-se aos questionamentos e aos embates com os movimentos sociais sobre o porquê dos trabalhadores não terem a oportunidade de participar da discussão da política e sobre o porquê desta grande e ampla política do governo federal não teve interlocução com as políticas de EJA. Em resposta a muitas reivindicações dos movimentos, de pesquisadores e teóricos o governo lança a Portaria N° 168, de 07 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, de que trata a Lei N° 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Nesta, a Educação de Jovens e Adultos aparece e abre para a possibilidade de serem criados cursos de Educação Profissional integrados à Educação Básica na modalidade EJA. Na Portaria, fica estabelecido que:

A Bolsa-Formação atenderá prioritariamente: I - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; III - beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda entre outros que atenderem a critérios especificados no âmbito do Plano Brasil sem Miséria; IV - pessoas com deficiência; V - povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; VI - adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; VII - públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa-Formação; e VIII - estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. (BRASIL, 2013).

Observa-se, portanto, a dimensão do público que o PRONATEC deverá atender. Considera-se interessante a caracterização de trabalhadores que a legislação assume - consideram-se “trabalhadores” os empregados, trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores por conta-própria, trabalhadores na construção para o próprio uso ou para o próprio consumo, de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

independentemente de exercerem ou não ocupação remunerada, ou de estarem ou não ocupados (BRASIL, 2013, § 1º).

De acordo com a Portaria, a Bolsa Formação abrangerá as seguintes modalidades, de acordo com o artigo 5:

I - Bolsa-Formação Estudante, para oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, doravante denominados cursos técnicos; e II - Bolsa-Formação Trabalhador, para oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, doravante denominados cursos FIC. § 1º A Bolsa-Formação Estudante será desenvolvida por meio de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio: I - na forma concomitante, para estudantes em idade própria; II - **na forma concomitante ou integrada, na modalidade educação de jovens e adultos**; e III - na forma subsequente. § 2º A Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador poderão ser concedidas em consonância com o art. 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em processos de reconhecimento de saberes relativos a cursos técnicos de nível médio ou cursos FIC, no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC), conforme diretrizes e procedimentos definidos em ato do Secretário da SETEC/MEC (BRASIL, 2013)

A EJA passa ser contemplada, admitindo a forma concomitante e integrada.

Os objetivos da Bolsa Formação Estudante são:

I - formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País; II - contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional; e III - ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio (BRASIL, 2013).

A EJA ganha na Portaria uma Seção própria (Seção III) que é organizada dos artigos 26 ao 33. São beneficiários os estudantes que têm idade igual ou superior a 18 anos e que não concluíram o Ensino Médio. Os cursos poderão ser ofertados pelas instituições das redes públicas da EPT e dos SNA e os cursos na forma concomitante deverão ter as seguintes características:

I - execução por **convênio** de intercomplementaridade entre a instituição de educação profissional e a instituição de Ensino Médio; II - **projeto pedagógico unificado**, aprovado pelos respectivos órgãos competentes da instituição de Educação Profissional e da instituição de Ensino Médio; III - **registros de matrícula da Educação Profissional** e do Ensino Médio, feitas pelas respectivas instituições de ensino; IV - **certificação conjunta**, entre a instituição de Educação Profissional e a de Ensino Médio, do Diploma do curso técnico de nível médio, com validade de certificado de Ensino Médio (BRASIL, 2013).

A partir de dados da realidade da implantação dos cursos PRONATEC nos Institutos Federais (VER TABELA 3) observa-se que 2,5% do total das matrículas dos cursos técnicos do Bolsa-Formação são nos IFs e 9,4% são nos cursos FIC, tendo os IFs 11,9% das matrículas no Bolsa-Formação. Pode-se concluir, então, que

a oferta de cursos PRONATEC está ocorrendo na maioria no Sistema S e rede particular. Outros dados permitem concluir também, que de 2012 pra 2013 baixou a oferta de cursos técnicos do Bolsa-Formação (de 9,10% para 3,19%) e cresceu a oferta de cursos FIC (90,90% para 96,81%).

Tabela 3 - Dados da oferta do PRONATEC nos IFS.

Curso	Matrículas Geral *	% IFS
Técnico	109.187	2,5%
FIC	887.662	9,4%
Total	996.849	11,9%

Matrícula BF CPF *	2012		2013	
Técnico	5.987	9,10%	2.760 *	3,19%
FIC	59.780	90,90%	83.707 **	96,81%

Matrícula Total CPF	Referência	2012		2013	
Técnico	50%	63,6%	59,2%	66,9%	60,2%
Formação de professores	20%	9,6%	8,8%	9,9%	8,9%
PROEJA	10%	5,2%	4,7%	4,4%	3,9%

* Fonte: SISTEC-SPP/MEC, extração em 10/09/2013

Matrícula BF Equalizada	2012		2013	
Técnico	5.987	28,60%	2.760	11,65%
FIC	14.945	71,40%	20.927	88,35%

Matrícula Total Equalizada	Referência	2012		2013	
Técnico	50%	69,2%	67,7%	68,7%	66,4%
Formação de professores	20%	8,9%	8,6%	9,2%	8,9%
PROEJA	10%	5,3%	5,1%	4,6%	4,4%

Fonte: Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC – setembro 2013

2.2.1.5. PRONATEC EJA

Conforme já apresentado anteriormente, a partir da Portaria N° 168, de 07 de março de 2013, é possível as instituições ofertarem o Programa para o público da EJA. Vale lembrar que essa foi uma luta dos movimentos sociais e dos pesquisadores da EJA desde a implantação do PRONATEC.

Como a política é extremamente nova e se constitui num espaço e tempo de construção-finalização deste estudo ainda não foi possível avaliar o impacto dessa proposta nas políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA. Entretanto, foi um grande propósito, deste trabalho, buscar ver na práxis como essa possibilidade que se configurou claramente como dialética das disputas foi/será efetivada nos IFs, mais especificamente nos do Rio Grande do Sul.

Nesse momento, portanto, buscou-se compreender as características e as possibilidades do Programa, percebendo o lugar e sentidos do trabalho, da tecnologia e da classe trabalhadora nesta nova proposta educacional. E, na medida do possível foi observado se esta tem ligação com as propostas desenvolvidas a

partir de 2005, e que se denominam PROEJA Médio, PROEJA FIC e CERTIFIC e como o PRONATEC EJA se configurou na práxis das realidades pesquisadas.

O Documento, denominado “Documento Referência PRONATEC EJA”, em referência ao art. 27, da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, tem como objetivo estabelecer referências para a execução do PRONATEC EJA, uma modalidade de demanda da Bolsa-Formação no âmbito do Programa PRONATEC, para atendimento de estudantes da EJA. Na apresentação do Documento é explicado que este é fruto de discussões de secretarias e de diferentes instituições envolvidas com a política de EJA:

A discussão desse documento foi coordenada pela equipe técnica do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – e contou com a participação de especialistas de instituições ofertantes da Bolsa-Formação e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Esses especialistas, reunidos em oficinas, interpretaram a base legal da educação de jovens e adultos e do PRONATEC, discutiram concepções, princípios, diretrizes e perspectivas do PROEJA, e sistematizaram informações com vistas à implementação do PRONATEC EJA, no âmbito da Bolsa-Formação. A proposta de texto resultante do trabalho do grupo foi discutida no Seminário “PROEJA no Pronatec”, realizado em Brasília, de 14 a 16 de maio de 2013, com a participação de representantes das secretarias estaduais de educação, secretarias estaduais de ciência e tecnologia, conselhos e instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), Serviços Nacionais Sociais (SNS), fóruns estaduais de EJA e Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013, p. 3).

O Documento inicia contextualizando a Bolsa-Formação e os agentes dessa que são SETEC/MEC, FNDE/MEC, secretarias e ministérios demandantes e instituições de ensino ofertantes que é resumida na seguinte figura:

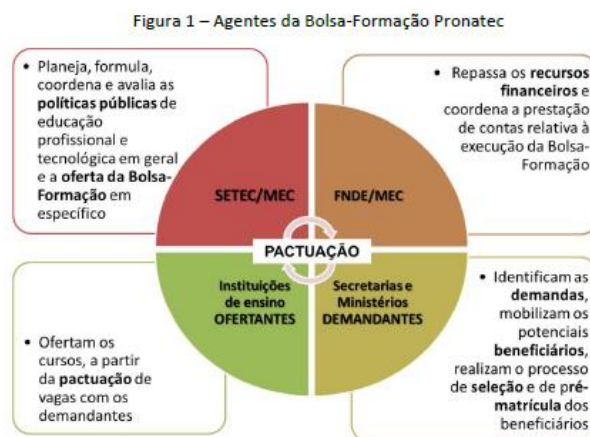


Figura 7 - Agentes da Bolsa-Formação PRONATEC
Fonte: Documento Referência PRONATEC EJA – 2013

Ainda na introdução do Documento encontraram-se os desafios do PRONATEC EJA que vão ao encontro do objetivo de pesquisa dessa investigação:

A articulação entre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e elevação de escolaridade representa **um desafio de ordem estratégica, política e pedagógica**, no âmbito do PRONATEC. Outro desafio que tem se apresentado é a **articulação estratégica entre as políticas e os programas implementados** pelo Ministério da Educação. Dentre as políticas da Educação Profissional tem-se a oferta de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (**PROEJA**), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, por intermédio da Bolsa-Formação no âmbito do PRONATEC. Assim, configura-se a modalidade de demanda da Bolsa-Formação PRONATEC denominada PRONATEC EJA, **voltada ao atendimento do sujeito da EJA**, na perspectiva de fortalecer e ampliar a oferta de cursos da Educação Profissional (**técnicos e FIC**), à luz do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2013, p. 4-5, grifos nossos).

Nesse contexto, pode-se constatar que o PROEJA ganha espaço tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental. Os cursos poderão ser ofertados pelas instituições das redes públicas de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal, Redes Estaduais e Redes Municipais) e também pelos serviços nacionais de aprendizagem (SNA), que podem fazer parceria com os serviços nacionais sociais (SNS) (BRASIL, 2013).

Na continuidade do Documento sob o título “Contextualização” é apresentado a legislação (Constituição e LDB) para reforçar a necessidade da EJA articular-se com a EP.

Embora políticas e programas tenham sido desenvolvidos no sentido de ampliar o acesso à educação de jovens e adultos, a escolaridade média da população continua baixa, pois ainda é muito restrito e insuficiente o acesso ao Ensino Médio, com desigual desempenho para sua conclusão. Dados do Censo Demográfico 2010 informam que 83,4% da população com idade igual ou superior a 18 anos não concluiu essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 5).

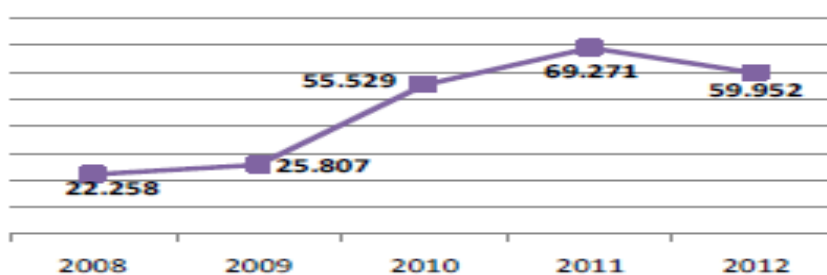
É destacado o PROEJA Médio que foi ofertado para melhorar estes índices e a sustentação dos documentos base, que já foram destaque nesse trabalho (PROEJA Médio e PROEJA FIC e ainda PROEJA Indígena). Também foram citadas as ações para implantação da política do PROEJA que foram:

a) o financiamento para abertura dos primeiros cursos do PROEJA ofertados nas redes federal e estadual; b) a elaboração dos três documentos base da política; c) a oferta de cursos de formação continuada para os profissionais da educação para atuar nas ações do PROEJA, com carga horária de 120 a 240 horas; d) a fomento à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de bolsas para cursos *stricto sensu* visando à qualificação de profissionais de educação e o desenvolvimento de pesquisas; e) o financiamento de encontros e fóruns para discussão e divulgação da política; f) a inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar nos cursos do PROEJA;

g) o incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para atendimento aos jovens e adultos matriculados no PROEJA; e h) o fomento à oferta de cursos PROEJA FIC Fundamental junto aos municípios, inclusive articulados com processos de certificação profissional (BRASIL, 2013, p. 6).

Como todas essas ações não influenciaram na melhoria dos índices⁴⁷ e o percentual de matrículas nos últimos cinco anos da EJA articulada à EP não ultrapassam 2% de matrículas de EJA (Tabela 4).

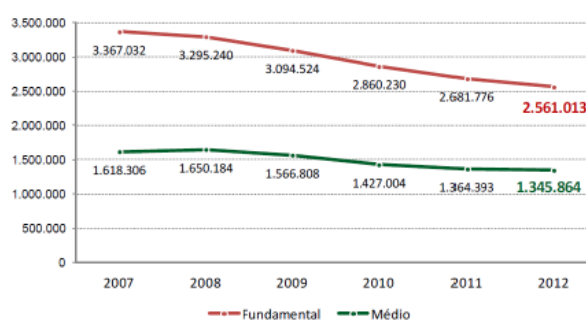
Tabela 4 - Matrículas EJA (Ensinos Fundamental e Médio) articulada à Educação Profissional.



Fonte: Elaboração a partir do Censo da Educação Básica/Educacenso, INEP/MEC, 2008 a 2012 – BRASIL, 2013

No mesmo sentido que os índices destacados acima, dados do último Censo da Educação revelam um decréscimo anual de matrículas na EJA, que conforme o documento são motivados pela evasão escolar provocada pela baixa atratividade da EJA desarticulada da EP. (Tabela 5)

Tabela 5 - Matrículas de EJA por etapa de Ensino



Fonte: Censo da Educação Básica/Educacenso, INEP/MEC, 2007 a 2012 – BRASIL, 2013

⁴⁷ Não se quer fazer conclusões precipitadas, mas analisando que a SETEC/MEC lançou edital de PROEJA FIC em 2009 pode-se estar aí o aumento observado na Tabela 4 no ano de 2010 e 2011 nas matrículas. Como isso não se repetiu nos outros anos, houve o decréscimo a partir de 2012.

Através desses dados, o Documento apresenta os seguintes desafios para o PROEJA: ampliar as oportunidades de acesso à educação para jovens e trabalhadores, em especial em cursos técnicos de nível médio e “articular e efetivar, de forma criativa e inovadora, a elevação da escolaridade e a formação profissional para jovens e trabalhadores” (BRASIL, 2013, p. 8). O interessante que, nesse ponto, o Documento fala em “jovens e trabalhadores” e passa a apresentar o PRONATEC EJA como instrumento para a política pública, partindo das demandas do mundo do trabalho e dos marcos legais do PRONATEC, da EJA, da EPT e do PROEJA. Prevê conforme a figura:



Figura 8 - O PRONATEC EJA como instrumento para a política pública
Fonte: BRASIL, 2013, p. 8

Da figura pode-se compreender o que entendem por mundo do trabalho – desenvolvimento econômico (obras e ações do PAC), plano Brasil Maior e Plano Brasil sem Miséria. Observa-se que é só observada a questão econômica e não a questão humana do trabalho, de melhoria da existência dos seres humanos como vem se defendendo neste estudo.

Nesse contexto, segundo o Documento, a proposta de ofertar cursos de EP articulados à EJA, por intermédio da Bolsa-Formação, no PRONATEC EJA busca elevar a escolaridade e a profissionalização do jovem e do adulto para a participação como cidadão no mundo do trabalho (BRASIL, 2013). Baseado no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a oferta de cursos e programas mais flexíveis

com itinerários formativos que possibilitem aos estudantes, contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas, de modo que:

[...] os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (BRASIL, 2012, p. 9).

Destacam-se também as características do estudante que deve ser visto na integralidade cognitiva, afetiva, biológica, social e profissional, sem fragmentá-la, pois somente com o reconhecimento e respeito dessas dimensões é que se pode alcançar um desenvolvimento efetivo na participação política, social, cultural e econômica no mundo do trabalho, proporcionando a continuidade dos estudos. O Documento busca referenciais no texto da Declaração de Hamburgo de 1997, no Marco de Ação de Belém de 2010, as metas 8, 9 e 10 do PNE, decênio 2011-2020. Com isso, está a elevação da escolaridade, a oferta de no mínimo 25% das matrículas de EJA na forma integrada à EP nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e o aumento das matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade (BRASIL, 2013). São princípios da Bolsa-Formação PRONATEC EJA:

A ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio; b) o trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política; d) as condições geracionais, de gênero, de relações étnicorraciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais; e) o atendimento integral às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e promoção de intervenção social por meio dos processos educativos; e f) o reconhecimento da experiência do educando e a relação de saberes-fazer (BRASIL, 2013, p. 10).

Em complementação a estes princípios o Documento acrescenta orientações fundamentais:

- a) contemplar no Projeto Político-Pedagógico das Instituições, as especificidades da educação de jovens e adultos, incluindo-se tempos e espaços;
- b) considerar questões vinculadas ao multiculturalismo, à diversidade de gênero e étnicorracial e às questões geracionais nos planos de curso;
- c) estabelecer estratégias inclusivas, como elemento fundamental do processo pedagógico, que garantam ao sujeito jovem e adulto o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos;
- d) construir currículos que integrem a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos;

- e) utilizar metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, que contemplem a organização curricular interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, favorecendo o rompimento dos limites entre os conhecimentos específicos das disciplinas escolares;
- f) valorizar e reconhecer os saberes apreendidos pelos estudantes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional;
- g) realizar uma formação cidadã vinculada ao conceito da educação em direitos humanos;
- h) oferecer atendimento integral às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- i) promover intervenção social por meio dos processos educativos, como atividade curricular, tendo o estudante como protagonista de sua formação;
- j) estabelecer ações efetivas para formação continuada dos profissionais de educação, fortalecendo a preparação para o trabalho com esta modalidade específica de educação (BRASIL, 2013, p. 11).

Destes, destaca-se a letra d – de construção de currículos que integrem EP à Educação Básica, tendo o trabalho e a pesquisa com princípios educativos. Essa possibilidade esteve presente em todos os programas descritos até aqui. As possibilidades de oferta do PRONATEC EJA são apresentadas na figura a seguir:



Figura 9 - Possibilidades de oferta do PRONATEC EJA
Fonte: BRASIL, 2013, p. 12

Sejam cursos PROEJA FIC ou PROEJA Técnico, na forma concomitante ou integrada são oito possibilidades de oferta. (VER ANEXO B). Esses cursos podem ser ofertados por meio da pactuação de cursos. Os estudantes podem ser pré-matriculados pela demandante principal – SECADI/MEC ou por outros demandantes da Bolsa-Formação como é detalhado no quadro abaixo as unidades demandantes locais e o público beneficiário:

DEMANDANTE NACIONAL	MODALIDADE DE DEMANDA	UNIDADE DEMANDANTE LOCAL	PÚBLICO BENEFICIÁRIO
SECADI/MEC *	Pronatec EJA Técnico	Secretarias municipais e estaduais de Educação (órgãos gestores da EJA)	Egressos do ensino fundamental, inclusive na modalidade EJA e do ProJovem Urbano, maiores de 18 anos
	Pronatec EJA FIC	Secretarias municipais e Secretarias estaduais de Educação (órgãos gestores da EJA)	Estudantes matriculados no ensino fundamental EJA, maiores de 15 anos, e no ensino médio EJA, maiores de 18 anos

* Ação compartilhada com outros demandantes: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Turismo; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Previdência Social; Ministério da Pesca e Aquicultura; Ministério da Justiça; entre outros.

Quadro 9 - Modalidades de oferta do PRONATEC EJA no âmbito da Bolsa-Formação PRONATEC.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 16

Os cursos técnicos e FIC possuem carga horária mínima com possibilidade de horas presenciais e não presenciais para os cursos técnicos. (VER ANEXO C). Os cursos FIC podem ser integrados aos Anos Iniciais ou Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A carga horária mínima da formação profissional são 200 horas.

O PRONATEC EJA prevê a consideração dos sistemas e redes de reconhecimento de saberes, escolares e profissionais, que são:

- a) no âmbito do Ensino Fundamental: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e mecanismos estaduais de certificação;
- b) no âmbito do Ensino Médio: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com validade de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (nível médio) e mecanismos estaduais de certificação; e
- c) no âmbito da Educação Profissional: Rede CERTIFIC e sistemas de certificação das instituições dos SNA (BRASIL, 2013, p. 24).

Nesse contexto, percebe-se que há uma ligação desta política também com o CERTIFIC. Há também a previsão de construção de material didático e em relação à formação, o texto fala da importância e da responsabilidade da Instituição de promover a formação continuada. Não é uma exigência como foi no PROEJA FIC. Os recursos são no mesmo formato do Bolsa-Formação, sendo que os cursos técnicos na forma integrada podem ter as 2400h financiadas e os cursos FIC, apenas a carga-horária da formação profissional.

Percebeu-se que, em nenhum momento, foi registrada a necessidade de pesquisa e acompanhamento dos cursos. Dessa forma, este é o desenho do Programa. Se colaborar-se-á para elevar os índices como se propõe, ou se

transformar-se-á a vida dos estudantes, só o tempo e os novos índices poderão avaliar. Conforme a observação na prática nenhum câmpus teve cursos pelo PRONATEC EJA até a data em que se realizou (2014) e encerrou (março de 2015) a pesquisa. Há sim a interlocução do Programa Mulheres Mil⁴⁸, que possui ligação com o PRONATEC, com o PROEJA e esta realidade apareceu nos Câmpus 1, 3 e 6:

*[...] em função do nosso trabalho com o **PRONATEC**, no ano passado, a maioria dos nossos alunos são oriundos das turmas do **Mulheres Mil**, que a gente teve no final do ano passado e a partir de eles estarem aqui, voltarem a estudar e fazer um curso e também estava bem na época do nosso processo de divulgação dos cursos daqui e muitos se inscreveram. Boa parte é fruto disso aí (GFP – C.1, grifos nosso).*

*É muitas mulheres que hoje estão no secretariado vieram **do Mulheres Mil**, né? Então, isso também é interessante assim porque **o Mulheres Mil foi uma porta de entrada pra que elas pudessem vir para o PROEJA** (GFP – C.3, grifos nosso).*

*E a vinda do “MULHERES MIL” também para o PRONATEC, foi uma novidade no ano passado, de 2013 pra 2014, que traz pra o PRONATEC, pelo menos o movimento do Câmpus, a situação local, um movimento bacana. **Traz para o PRONATEC o pessoal mais envolvido com a EJA aqui, que é um pessoal bem atuante como tu viste e aí começa a questionar as propostas.** O Mulheres Mil está também pela coordenação do professor Guilherme e de mais vários outros professores, professores aposentados inclusive, que já trabalharam e voltam pra pensar a proposta. Então, **este mesmo cuidado que se tem com o PROEJA aqui tem também com o MULHERES MIL. Eles fazem um trabalho fantástico e aí por isso eu falo muito vulnerável** (Diretora – C.6, grifos nosso).*

Além da interlocução do PROEJA com o Programa Mulheres Mil percebeu-se que o PRONATEC, mesmo que a aproximação com os Institutos Federais seja vista

⁴⁸ O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda. Os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional. O programa Mulheres Mil faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo Governo Federal. Ele foi instituído pela [Portaria do MEC nº 1.015](#), do dia 21 julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38. O Mulheres Mil foi implantado inicialmente como projeto-piloto em 13 estados das regiões norte e nordeste do país, por meio de uma parceria com colleges canadenses, em 2007. Desde então, cerca de 1,2 mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos. Informações pesquisadas em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299&Itemid=603> Acesso em: 29/12/2014. Na página do Ministério do Desenvolvimento Social o Programa Mulheres Mil é apresentado com o “objetivo de oferecer cursos de profissionalização e complementação de estudo às mulheres em vulnerabilidade social. São cursos de formação inicial e continuada com carga horária mínima de 160 horas.” Segundo orientações do Programa o município interessado em participar deve aderir ao PRONATEC/Brasil Sem Miséria – BSM – Disponível em <<http://www.mds.gov.br/faledms/perguntas-frequentes/superacao-da-extrema-pobreza%20inclusao-productiva-urbana/programa-mulheres-mil>> Acesso em: 29/12/2014.

inicialmente com uma certa desconfiança, o Programa vai ocupando espaço no cenário das instituições.

O PRONATEC é grande também, Hoje nosso câmpus é o que tem mais cursos do Instituto. [...] Tanto que o nosso coordenador do PRONATEC era tão bom, tão bom, que foi convidado a ser diretor pelo câmpus de Novo Hamburgo. Um cara de muita confiança, que se preocupa muito com a questão social. O PRONATEC, antes, eu era um pouco contra, de pagarem por fora, para uma coisa que era para fazermos, tanto que queremos abrir um PROEJA FIC com a prefeitura, independente do PRONATEC (Diretor, C.3).

Nesse sentido, o PRONATEC é visto pelos gestores como uma ferramenta de divulgação do Instituto, como uma estratégia para trazer os trabalhadores para os cursos de oferta contínua.

*Aqui não temos o que falar do PRONATEC, ele nos **ajuda em todos sentidos, na divulgação do Instituto, Ajuda também a manter os cursos** - chegar onde não chegava. Por exemplo, hoje temos alunos do PROEJA, dos subsequentes que eram do PRONATEC. Então, isso nos ajuda. É claro, o cuidado é não tomarmos o PRONATEC como o nosso carro chefe. Ele tem que ser uma **ferramenta para trazermos os alunos para cá, para dentro** porque, por exemplo, com o PROEJA não conseguimos trazer os alunos bem pobres porque eles não vão ganhar pra vir aqui. Mariglei: eles não estão ganhando bolsa? Ganham, nós somos o que mais pagamos assistência estudantil, é um milhão e duzentos por ano. É bastante dinheiro. Só que não tem dinheiro para todo mundo. Com o PRONATEC a gente consegue pagar pra eles. Então, a gente vai lá e traz os alunos e mostra para eles o que é o câmpus para depois eles entrarem para o ensino formal. Nós divulgamos e conseguimos. Bom, tem muitos alunos aqui que estão hoje nos cursos técnicos, que eram do PRONATEC. No PROEJA também e outros cursos **também do PRONATEC. Conseguimos trazer a comunidade aqui para dentro.** Isso é importante para nós e a gente motiva os professores, eles adoram trabalhar com o PRONATEC. Mariglei: e tem uma preferência entre PRONATEC e PROEJA para eles? Não, porque tem uma equipe bem montada do PROEJA, como o PROEJA é mais antigo, ele começou com uma concepção bem montada, a questão de tentarmos fazer diferente **fez com que os professores tivessem que mudar de hábitos (Diretores – C.3).***

A partir da realidade descrita acima, e da gestão tanto do PROEJA como do PRONATEC, percebeu-se que os programas não disputam espaço, mas são vistos como complementares. Em outra realidade, contrariamente, no C.4 o PRONATEC é visto com uma certa resistência pelos professores e gestor e é questionado quanto ao financiamento público em instituições privadas, a prevalência de cursos de curta duração (FIC) e a fragilidade da verba do Programa:

Mariglei: E o PRONATEC? Vocês têm bastante?
*O PRONATEC sim, esse começou com uma **resistência** bem grande também, e eu acho que essa resistência ainda continua hoje. Tanto que a maior parte dos professores hoje que temos dando aula para o PRONATEC são externos, acabamos contratando professores externos. Ai vem toda aquela questão do **financiamento público** de um curso principalmente no caso do Sistema S que o governo acaba utilizando isso, dando isso pra financiar cursos no Sistema Privado. Então, vem toda essa*

*resistência, acaba trazendo para dentro dos nossos cursos do PRONATEC. As pessoas têm bastante resistência em aceitá-los, e entrar neles e fazer eles realmente funcionar. Hoje a gente consegue trabalhar **apenas com FIC** dentro do PRONATEC. Encarar um curso mais longo, um PROEJA, um Curso Subsequente dentro do PRONATEC não conseguimos ainda. A maior parte das pessoas não gostariam de ver esses cursos dentro do PRONATEC, tem essa questão do Financiamento da Iniciativa Privada. Ai o pessoal coloca que está **sendo retirado dinheiro teoricamente da expansão para colocar no PRONATEC**, um outro modelo de educação. E, também a questão de que não é **muito seguro o dinheiro do PRONATEC**, porque ele chega de repente e daqui a quinze dias ele some. Ele desaparece das nossas contas e ai se tem muito medo de como a gente vai investir em um curso técnico de longa duração sabendo que daqui a seis meses é capaz de acabar o Programa, ou que não vai seguir. Fazemos o que com os professores e com os alunos? Com os profissionais que foram contratados e os bolsistas? Então, esse ainda é um Programa que tem bastante resistência no câmpus (Diretor, C.4, grifos nosso).*

Esses questionamentos apresentados pelo gestor ocuparam um grande espaço na discussão dos professores e equipe e ratificam a necessidade de um olhar mais minucioso no Programa para perceber o que de fato contribui para a aproximação dos trabalhadores dos IFs e o que contribui para a precarização da formação dos trabalhadores e para a precarização do trabalho dos professores. O registro a seguir exemplifica estas preocupações:

Já na primeira pergunta em relação ao PRONATEC foi o câmpus que mais oportunizou a discussão. Não conseguia fazer a discussão parar. Um professor começou a buscar o porquê os reitores lutarem para trazer o PRONATEC para a Rede Federal. Questionaram por que a seleção de professores que estava acontecendo prejudicou a presença de alguns colegas à reunião. Eu queria entender por que o PRONATEC estava incomodando tanto eles e talvez a resposta fosse porque eles estavam sentindo na pele o envolvimento do Câmpus no Programa e o quanto isto prejudicava o dia a dia da instituição. Percebi um grupo de professores muito preocupados com os rumos das políticas de EP e que foram pouco a pouco no grupo dando-se conta das conquistas que tiveram. Foi o Câmpus que mais se questionou, a discussão não parecia acabar. Cheguei a uma conclusão que ainda não tinha enfatizado no trabalho: a questão do financiamento. Talvez ai tivesse um ponto importante e que estaria prejudicando o PROEJA, o não mais investimento no PROEJA e o total financiamento do PRONATEC (Diário de Campo, 26/06/2014).

Sendo assim, em uma tentativa de encerrar neste momento a avaliação do PRONATEC, vendo-o como foi entendido na investigação, como um campo de disputa com o PROEJA, mas percebendo-o como um grande campo de pesquisa principalmente questionando a questão pedagógica, a pergunta que fica: há trabalho pedagógico no PRONATEC?

*[...] O PRONATEC, **acho fantástico como proposta de governo, o olhar do governo no país, de necessidade, mas acho frágil quanto à proposta, a vulnerabilidade de quem fica na ponta tentando implementar. isso da melhor forma possível, que teria várias sugestões, não digo nem crítica, de melhorias. Essa conversa precisa***

ser feita e aprimorada. **Ai o PRONATEC não é o único.** Mas hoje cumpre outras funções também, acaba tendo funções políticas. Na verdade, **o foco hoje não é a melhoria do PRONATEC e sim a expansão do PRONATEC.** Para esse momento parece-me que não tem um olhar se está sendo bem ou mal... propostas. Esta questão mais pedagógica que a gente aqui na ponta vem apontando que precisa ser implementada. **E uma das coisas é a questão realmente, não de recursos materiais e nem financeiros porque, ao contrário do PROEJA, que foi na luta e nenhum professor recebe a mais do que isso, que até acho que não tem que receber mesmo. No nosso caso aqui está inserido como os outros cursos, está distribuído na carga horária igualmente.** [E a reunião pedagógica conta na carga horária?] Sim, conta na carga horária geral, não diminui em sala de aula porque tu participas da reunião, ela conta na carga horária que tu tens que participar semanalmente. Acho que é isso assim. Outra coisa tu não vês alguns professores que estão com alguma resistência no PROEJA, mas estão lá atuando no PRONATEC, não por identidade, mas se negaram aqui, já dizem "oh só quando realmente não tiver outra opção". Mas se tiver eu prefiro não atuar aqui, mas estão lá cheios de carga horária, que nem é da sua... em função da remuneração. E aí que trabalho é este que se está fazendo lá? Por que vão mais pelo recurso financeiro e não pela identidade ou por outra coisa assim? **E, por que o PRONATEC deu tão certo, se disseminou tão facilmente nos IFs e o PROEJA não?** Também por esta coisa que a gente ao mesmo tempo critica que é a forma como foi implementado. O PRONATEC já veio com a questão do professor **receber bolsa. O PROEJA não.** E entra em momentos diferentes. O PRONATEC vem já tinha PROFUNSIONÁRIO, já tinha CERTIFIC, já tinha não sei o que lá. Ele já veio depois das outras coisas terem desconstruído já algumas resistências. De ter aberto alguns caminhos - o PRONATEC. Mas, **o PROEJA não, ele cai de pára-quadras, mesmo assim faz aquele movimento todo, quem tem identidade vem e começa lutar e quem não tem resiste** (Diretora, C.6, grifos nosso).

Somada à questão do trabalho pedagógico inclui-se o porquê do PRONATEC ser o "programa bola da vez" do governo e o PROEJA ser a militância de alguns, a identidade de uns professores, de alguns técnicos e alguns gestores. Como as disputas são dialéticas não se tem apenas uma resposta, o questionamento não se encerra, a pergunta perpassa as realidades, as políticas, os programas, o trabalho pedagógico.

2.2.2 Políticas públicas educacionais: dos Programas ao Trabalho Pedagógico

Após ter destacado a história da EJA, até sua aproximação com a EP e ter descrito e analisado as políticas de integração da EP com a Educação Básica na modalidade EJA, entre o período de 2005 a 2014; percebendo o caráter descontínuo, fragmentado e preocupado com índices e, portanto, estando a serviço do capital, os programas empreendidos pela Secretaria de Educação Profissional, passa-se a caracterizar políticas e defender a necessidade de olhar para a prática ou o seu trabalho pedagógico.

A tarefa fundamental, se pretendemos a instrução e educação dos trabalhadores, será perceber e criticar o sentido de classe desse movimento social em que se deu e desenvolveu o campo do educativo, será ainda privilegiar o educativo, onde ele se dá basicamente nas lutas entre as classes de que esse movimento social e a própria construção do educativo fazem parte. Em outros termos, é necessário manter um processo de crítica, não apenas nem fundamentalmente da escola, de seus conteúdos e métodos, mas do movimento social que exclui as classes subalternas como legítimas produtoras de cultura (ARROYO, 2012, p. 112).

Nesse caminho de ver na realidade como as políticas educacionais se configuram, se estão a serviço efetivamente das classes trabalhadoras, procura-se entender o que são políticas públicas e políticas educacionais. Política pública é todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Nesse contexto, embora qualquer organização possa adotar uma “política” para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política *pública* para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais (REIS, 2010).

Nesse sentido, quando se fala em políticas públicas educacionais está se referindo às políticas implementadas a partir dos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Isso fundamentado também por Van Zanten (2008), que expressa que as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa perspectiva, a política educacional é estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, a compreensão sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais.

O que se presenciou, então, na discussão sobre a política pública da EP integrada à Educação Básica, na modalidade EJA nessa década analisada, é que foram implementados diferentes programas, alguns até com certa interlocução, mas que devido à justificativa de não ter aumentado as matrículas foram sendo modificados e criados outros. Essa realidade observada por meio de documentos relaciona-se com o seguinte fragmento:

As políticas públicas emanadas pelo Estado apresentam-se como dirigidas por interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos-alvo. Contudo, essas políticas são resultantes de **disputas** em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses. Para Paviglianiti (1993), a política educacional estuda as relações de força e tenta dar direção ao processo educativo e às disputas que ocorrem dentro do Estado para a configuração

e o controle da prática institucionalizada da educação dentro de uma formação histórica determinada. Nesse sentido, a política educacional deve ser compreendida como **resultante da correlação de forças entre distintos projetos**, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago. A legislação é a objetivação desse processo, o que muitas vezes **reduz à luta política**, por exemplo, pelo direito à educação, à formalização jurídica dessa conquista (OLIVEIRA, 2010, p. 2, grifos nosso).

Portanto, desde a promulgação do Decreto 5.478/2005 até a Lei 13.005/2014 muitas disputas foram efetivadas, organizando a política educacional de integração da EP com a EJA no contexto da dialética das disputas, a partir do que a autora explicou sobre políticas públicas e, por perceber que em cada programa foi um grupo de profissionais que participaram da construção dos Documentos Base. Somente o PRONATEC EJA foi destacado e passou pela discussão de diferentes segmentos. Entretanto, é preciso ir além das políticas, ir ver na prática como estas políticas se instituem, acompanhando as conquistas, dificuldades e disputas que vão se configurando.

O fundamento da prática encontra-se na necessidade da inclusão do homem no processo em que produz aquilo de que precisa, ao mesmo tempo se produzindo a si próprio, pelo acúmulo de conhecimentos que adquire. Para agir, deve ter prefigurada em ideias a situação em que se empenha, o aspecto da realidade que vai interrogar, e o valor da confirmação que espera vir a receber. A vida humana no seu curso empírico e cotidiano é sempre prática, pois as situações não se repetem rigorosamente iguais, de modo que sempre existe a solicitação da compreensão racional para fazer frente às circunstâncias variáveis (VIEIRA PINTO, 1979, p. 220).

Acompanhar na prática a realidade dos cursos, os papéis dos sujeitos, o porquê da evasão, os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho e da tecnologia no currículo e o lugar da classe trabalhadora significa incluir o ser humano no processo de constituição da política. Perceber se os estudantes, gestores e professores refletem sobre essas questões fundamentais gerando um repensar constante do que produzem e o modo como produzem. É um refletir sobre a existência humana:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, compreende-se que trazer os jovens e adultos que foram excluídos em algum momento do processo de escolarização e de profissionalização

é um direito. Direito de unir escola e trabalho, instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007), direito de participar de um projeto que integra trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação geral. E, portanto, eles precisam ser ouvidos e participarem do processo educativo. As políticas distributivas e compensatórias, como o PROEJA, têm incluído milhões de brasileiros, mas ainda não conseguiram alterar as determinações estruturais que geram a profunda desigualdade social (FRIGOTTO, 2010). Por isso, observou-se olhar o trabalho pedagógico entendendo o trabalho que gestores, professores e equipes e estudantes produzem ao construir sua formação na instituição e portanto, efetivando as políticas de educação básica integrada à EP na modalidade EJA. *“É a proposta em si, é o dia a dia, são as disciplinas, a forma de abordar o conteúdo, o cuidado” (Diretora – C.6).*

Antes, porém, de discutir e apresentar os sentidos teóricos e práticos do Trabalho Pedagógico destacar-se-á como as políticas de EP integradas à EJA se configuraram nos IFs do RS, buscando a historicidade e os movimentos.

CAPÍTULO III

OS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA: HISTORICIDADE E MOVIMENTOS.

A partir das disputas e das políticas descritas no capítulo anterior, nesta parte, são apresentados os Institutos Federais do Rio Grande do Sul e descritos os seus envolvimento com tais ações. Inicia-se contextualizando a política dos Institutos, apresenta-se cada Instituto do Rio Grande do Sul, destacando aspectos históricos e o envolvimento com as políticas de EJA. E, por último, destaca-se cada instituição pesquisada, discutindo os movimentos de cada realidade na oferta das políticas desenvolvidas para os trabalhadores via Educação de Jovens e Adultos.

*[...] Entendimento que eles tinham de UNED, de CEFET e que também não entenderam que **nós não somos mais a escola técnica, nem o CEFET, nós somos Instituto Federal e que trabalha sim com estas modalidades de ensino e com estas políticas públicas**. E que bom, não somos universidade, não queremos ser, não nos identificamos inclusive enquanto espaço de ensino, de atuação. A gente se completa, tem um trabalho bacana junto. Mas, não, a gente não tem a perspectiva da universidade, cada um cumpre a sua função. Também não somos sistema S (Diretora C.6, grifos nosso).*

O discurso da diretora revela as transformações pelas quais passou a Rede Federal de Educação Profissional nos últimos anos, o envolvimento com as políticas e a missão dos IFs. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que "institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação ciência e tecnologia e dá outras providências". A partir dessa lei, 31 CEFETS, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas vinculadas a universidades deixaram de existir e passaram a formar 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados do Brasil. Além das instituições já existentes na época da promulgação da Lei, também passam a integrar os Institutos Federais as novas escolas que estão sendo entregues dentro do Plano de Expansão da Rede Federal. Esses 38 Institutos Federais, juntamente com dois CEFETS, 25 Escolas Vinculadas a Universidades⁴⁹ e

⁴⁹ Vale lembrar que a Universidade Federal de Santa Maria até o ano de 2014 possuía três escolas vinculadas e que não aderiram aos Institutos Federais. São elas: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM, Colégio Politécnico de Santa Maria e Colégio Agrícola de Frederico Westphalen. Este

uma Universidade Tecnológica, formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (VER ANEXO A).

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETS.

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as **classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência**, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas⁵⁰. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a **qualificação da mão-de-obra e o controle social** de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da Nação (BRASIL, 2008, p. 13, grifos nosso).

As Escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Governo Federal e as escolas profissionais masculinas e femininas criadas pelos estados foram constituídas “na convergência das ideias do trabalho manual para ocupar as mãos e do preparo profissional para se tornar um homem produtivo” (CIAVATTA, 2009, p.218). Conhecida, no seu início, como instrumento de política voltada para as classes desprovidas ou proletárias a Rede Federal através da instituição dos Institutos Federais, em 2008, e da expressiva expansão da Rede, configura-se como importante estrutura para promover destaque à Educação Profissional e Tecnológica na sociedade no sentido em que todas as pessoas e, principalmente os trabalhadores, tenham efetivo acesso à Educação Profissional de qualidade.

O modelo dos Institutos Federais é inovador em termos de proposta político-pedagógica, conforme seu Documento de Concepções e Diretrizes (2008). Na base dessas instituições, está um conceito de Educação Profissional e Tecnológica sem similar em nenhum outro país, uma organização pedagógica verticalizada, da Educação Básica à Superior. Ela permite que os professores atuem em diferentes níveis e modalidades de ensino e que os estudantes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias

último, no ano de 2014, desvinculou-se da UFSM e passou a integrar o IF Farroupilha. As escolas da UFSM são as únicas escolas vinculadas do RS e da região sul.

⁵⁰ As duas Escolas de Aprendizes Artífices não situadas nas capitais foram a de Campos, no Estado do Rio de Janeiro e a de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008, p. 40).

de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado, contribuindo para que os sujeitos construam itinerários formativos, além da possibilidade de envolver-se com pesquisa e extensão.

Segundo o documento “Concepção e Diretrizes” (2008):

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda a ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bens públicos e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública (BRASIL, 2008, p. 22).

Na função de buscar a transformação da sociedade, os Institutos Federais possuem uma estrutura multicampi e um compromisso com a região de abrangência, buscando a intervenção no local, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. Conforme a Lei de criação são finalidades e características dos IFs:

I - ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, percebe-se que a proposta dos IFs demanda inúmeras ações que perpassam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores a cursos de pós-graduação, com especial destaque a cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e

Adultos. Destaca-se esta ação, visto que a Lei garante que 50% de vagas sejam ofertadas ao público de Ensino Médio.

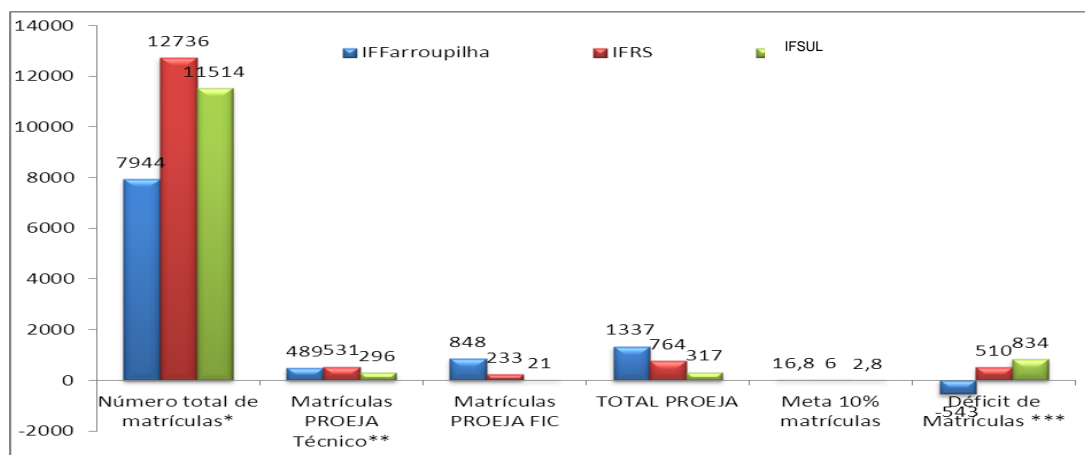
Nesse caminho os IFs:

em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 34).

Pela legislação e proposta dos IFs observa-se que estes apresentam um grande desafio para a Educação Profissional e Tecnológica, rompendo barreiras históricas e assumindo-se como uma política pública de formação de trabalhadores. Através de uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global constroem-se “uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios” (PACHECO, 2009, p. 24). Ao serem criados os IFs tiveram o propósito de se constituírem como um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justo (PACHECO, 2009, p. 24).

Aproximar-se destas instituições, pesquisar sobre suas propostas é uma experiência importante no sentido de perceber se os objetivos, finalidades e concepção de criação estão ocorrendo na prática. Como o objetivo foi olhar para os IFS do Rio Grande do Sul, mais especificamente o envolvimento com os cursos na modalidade EJA apresenta-se a seguinte tabela com dados de matrículas em 2012:

Tabela 6 - Envolvimento com as políticas do PROEJA dos IFS do Rio Grande do Sul – matrículas 2012



Fonte: GEPEJA/2013 (MARASCHIN et al, 2013)

Pela Tabela 6 pode-se observar que o IF Farroupilha tinha em 2012 16,8% de suas matrículas em cursos PROEJA, o IFRS 6% e o IFSUL 2,8%. A seguir apresenta-se o histórico, a composição e o envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de cada IF do Rio Grande do Sul. O envolvimento com o PRONATEC também foi mapeado porque na pesquisa este é visto como uma nova política do governo que passa a disputar espaço com o PROEJA.

3.1 – Instituto Federal Farroupilha⁵¹

O Instituto Federal Farroupilha – IF Farroupilha - foi criado a partir da Lei 11892/2008 mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal - EAFA de Alegrete, ambos existentes desde 1954 e da Unidade descentralizada do CEFET/SVS, localizada em Júlio de Castilhos e da Unidade Descentralizada do CEFET de Bento Gonçalves, situada em Santo Augusto⁵². Assim, a partir desta legislação o IF Farroupilha é instituído com quatro Câmpus: Câmpus Alegrete, Câmpus Júlio de Castilhos, Câmpus Santo Augusto e Câmpus São Vicente do Sul com a reitoria em Santa Maria.

No ano de 2010, o IF Farroupilha passou a contar com mais três Câmpus: Panambi, Santa Rosa e São Borja e no ano de 2012 com o Câmpus de Jaguari. O Câmpus de Santo Ângelo iniciou suas atividades em 2014 e em pesquisa no site notou-se que a partir de junho de 2014 o IF Farroupilha passou a ter o Câmpus Avançado de Uruguaiana em que a oferta prioritária são cursos via PRONATEC.

Com a gestão de nove câmpus e um Câmpus Avançado o IF Farroupilha oferta cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação. Entre estes cursos oferece PROEJA FIC, PROEJA Médio, especialização PROEJA e cursos PRONATEC. Além desses câmpus o IF atua em mais de trinta e oito cidades do Estado a partir da oferta de cursos técnicos na modalidade de ensino a distância.

⁵¹ As informações da instituição foram construídas a partir de pesquisa em documentos disponibilizados no site: www.iffarroupilha.edu.br e pelo conhecimento da pesquisadora que atuou na instituição de fevereiro de 2008 a setembro de 2013. Acesso em outubro de 2013 e revisão em dezembro de 2014.

⁵² As Unidades Descentralizadas, hoje Câmpus Júlio de Castilhos e Câmpus Santo Augusto iniciaram suas atividades pedagógicas no ano letivo de 2008.

O Instituto, que é localizado nas regiões Centro-ocidental, Sudoeste e Noroeste do Rio Grande do Sul tem como missão “promover a Educação Profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento sustentável.”

Abaixo o Quadro que situa o tempo histórico de cada câmpus e o envolvimento com as políticas que a pesquisa busca investigar:

Câmpus/políticas	Funcionamento	PROEJA Médio	PROEJA FIC	CERTIFIC	PRONATEC
Alegrete	1954	X	X	X	X
Jaguari	2012	X			X
Júlio de Castilhos	2008	X	X	X	X
Panambi	2010	X	X	X	X
Santa Rosa	2010	X	X		X
Santo Augusto	2008	X	X		X
Santo Ângelo	2014				X
São Borja	2010	X	X	X	X
São Vicente do Sul	1954	X	X	X	X

Quadro 10 - Câmpus do IF Farroupilha – tempo histórico e envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA, pesquisa realizada em outubro de 2013

Observa-se que o IF Farroupilha oferece em todos os seus câmpus PROEJA Médio, e excetuando-se o câmpus Jaguari todos os demais envolveram-se com a oferta de PROEJA FIC. Ofertou Certificação Profissional em cinco câmpus e oferta o PRONATEC em todos os câmpus.

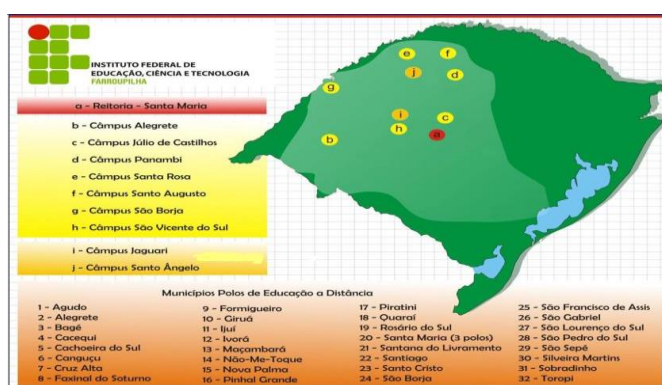


Figura 10 - Mapa de localização dos Câmpus, Reitoria e Pólos de Educação a Distância do IF Farroupilha

Fonte: Setor de assessoria de comunicação do IF Farroupilha, 10/2013

3.2 – Instituto Federal Sul Rio Grandense⁵³

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL - também foi criado a partir da Lei de 29 de dezembro de 2008 que instituiu os IFs, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, com sede e foro na cidade de Pelotas. Segundo o registro histórico que consta no site o IFSUL tem uma trajetória de quase um século, cuja história começou a ser escrita no início do século XX, através de ações da diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense que, em 7 de julho de 1917 - data do aniversário da cidade de Pelotas - sediou a assembléia de fundação da Escola de Artes e Ofícios. Essa escola se caracterizava por ser uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres. O prédio foi construído, mediante doações da comunidade, em terreno doado pela Intendência Municipal (IFSUL, 2013).

As aulas tiveram início em 1930, quando o município assumiu a Escola de Artes e Ofícios e instituiu a Escola Technico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico, cujos cursos compreendiam grupos de ofícios divididos em seções: Madeira, Metal, Artes Construtivas e Decorativas, Trabalho de couro e Eletro-Chimica (IFSUL, 2013).

O Instituto Profissional Técnico funcionou por uma década, sendo extinto em 25 de maio de 1940, e seu prédio demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas. Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, subscrito pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanena, foi criada a Escola Técnica de Pelotas – ETP –, a primeira e única Instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul (IFSUL, 2013).

A ETP, inaugurada em 11 de outubro de 1943, com a presença do presidente Getúlio Vargas, começou suas atividades letivas em 1945, com cursos de curta duração (ciclos). Nesse primeiro ciclo do ensino industrial, os cursos estabelecidos foram de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. A partir de 1953, foi oferecido o segundo ciclo da educação profissional, quando foi criado o primeiro

⁵³ As informações da instituição foram construídas a partir de pesquisa em documentos disponibilizados no site: <http://www.ifsul.edu.br/>. Acesso em outubro de 2013 e revisão em dezembro de 2014.

curso técnico - Construção de Máquinas e Motores. Em 1959, a ETP é caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL. Com um papel social muito forte e reconhecidamente destacado na formação de técnicos industriais, a ETFPEL tornou-se uma Instituição especializada e referência na oferta de educação profissional de nível médio, formando profissionais nas habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial. (IFSUL, 2013).

Em 1996, iniciou a funcionar a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, na cidade de Sapucaia do Sul. E em 1998, a Escola Técnica Federal de Pelotas começa a efetivar sua atuação no nível superior de ensino. Em 1999, através de Decreto Presidencial, efetivou-se a transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, abrindo espaço para projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos. Em 2006, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Charqueadas e, em 2007, a Unidade de Ensino de Passo Fundo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense é formado por 12⁵⁴ câmpus: Câmpus Pelotas (1943), Câmpus Pelotas - Visconde da Graça (1923), Câmpus Sapucaia do Sul (1996), Câmpus Charqueadas (2006), Câmpus Passo Fundo (2007), Câmpus Camaquã (2010), Câmpus Venâncio Aires (2010), Câmpus Bagé (2010), Câmpus avançado Santana do Livramento (2010), Câmpus Gravataí (2014), Câmpus Lajeado (2014) e Câmpus Sapiranga (2013). Em pesquisa no site em dezembro de 2014 o IFSUL conta também com o Câmpus Avançado de Jaguarão (2014) e Câmpus Avançado de Novo Hamburgo (em implantação, primeiro curso a partir de 2015).

O IFSUL oferece cursos de formação inicial e continuada em um câmpus, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação, incluindo um mestrado profissional em Educação e Tecnologia. Entre estes cursos oferece PROEJA Médio.

⁵⁴ Interessante registrar que na primeira pesquisa sobre o IFSUL, em outubro de 2013 o Instituto era composto de 12 câmpus. Em pesquisa em dezembro de 2014 já era composto por mais dois Câmpus Avançados. Também é interessante registrar, que se teve contato, a partir de uma entrevista com o diretor do Câmpus Avançado de Novo Hamburgo, que na ocasião de visita a um câmpus pesquisado, ainda exercia suas funções de professor no câmpus.

O IFSUL é localizado na região Metropolitana e Sudoeste do Rio Grande do Sul (FIGURA 11) e tem como missão “Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.”

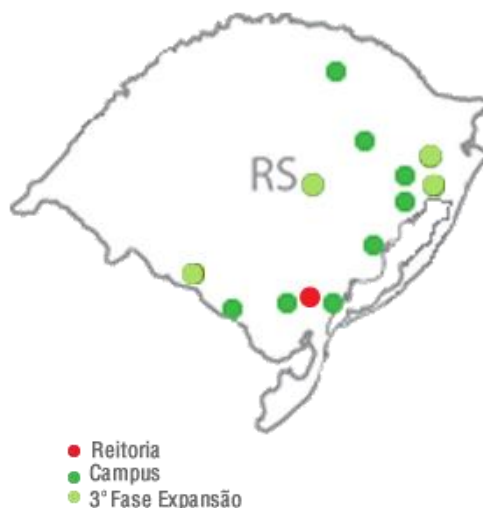


Figura 11 - Mapa de localização dos Câmpus e Reitoria do IFSUL

Fonte: site: <http://www.ifsul.edu.br/>

A seguir o Quadro que situa o tempo histórico de cada câmpus e o envolvimento com as políticas que a pesquisa busca investigar:

Câmpus/políticas	Funcionamento	PROEJA Médio	PROEJA FIC	CERTIFIC	PRONATEC
Bagé	2010	x			x
Camaquã	2010	X			x
Charqueadas	2006	X			x
Gravataí	2014				x
Jaguarão	2014				x
Lajeado	2014				x
Passo Fundo	2007		X		x
Pelotas	1943	X			x
Pelotas KVG	1923				x
Santana do Livramento	2010				x
Sapiranga	2013				X
Sapucaia do Sul	1996	X			x
Venâncio Aires	2010	X			x

Quadro 11 - Câmpus do IFSUL – tempo histórico e envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA, pesquisa realizada em outubro de 2013

Observa-se que o IFSUL oferta em seis câmpus PROEJA Médio e em um PROEJA FIC. Não envolveu-se com CERTIFIC e o PRONATEC é ofertado em todos os câmpus, inclusive os novos câmpus iniciam com oferta do PRONATEC.

3.3 – Instituto Federal Rio Grande do Sul⁵⁵

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS também foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei 11.892 e se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os câmpus de Caxias, Erechim, Osório e Restinga. Essas instituições hoje fazem parte do IFRS na condição de câmpus.

Assim, o IFRS possui 12 câmpus já implantados: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão. Em processo de implantação, há mais cinco⁵⁶ câmpus, nos municípios de Alvorada, Rolante, Vacaria, Viamão e Veranópolis. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

Em outubro de 2013, o IFRS contava com cerca de 17 mil alunos, em 91 cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades. Oferece também cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal Pronatec, Mulheres Mil e Formação Inicial Continuada (FIC) (IFRS, 2013).

O IFRS está localizado nas regiões metropolitana e noroeste do Rio Grande do Sul (FIGURA 12) e tem como missão “promover a educação profissional e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis, através da articulação entre

⁵⁵ As informações da instituição foram construídas a partir de pesquisa em documentos disponibilizados no site: <http://www.ifrs.edu.br>. Acesso em outubro de 2013 e revisão em dezembro de 2014.

⁵⁶ Na primeira pesquisa da tese constava quatro câmpus. Na segunda pesquisa em dezembro de 2014 constava também a implantação do Câmpus de Veranópolis.

ensino, pesquisa e extensão, para formação humanista, crítica e competente de cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável da região.”

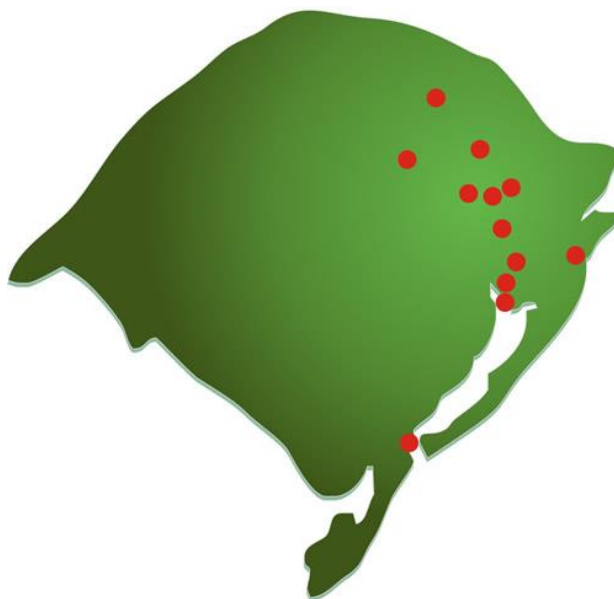


Figura 12 – Mapa de localização dos Câmpus do IFRS

Fonte: site - <http://www.ifrs.edu.br>

Abaixo o Quadro que situa o tempo histórico de cada câmpus e o envolvimento com as políticas que a pesquisa busca investigar:

Câmpus/políticas	Funcionamento	PROEJA Médio	PROEJA FIC	CERTIFIC	PRONATEC
Bento Gonçalves	1959	x	X ⁵⁷		x
Canoas	2010	x			x
Caxias do Sul	2010	X		X	x
Erechim	2009				x
Farroupilha	2010				x
Feliz	2008				x
Ibirubá	2009				x
Osório	2010				x
Porto Alegre	1909	X			x
Restinga	2010	X			x
Rio Grande	1964	X			x
Sertão	1963	x			x

Quadro 12 – Câmpus do IFRS – tempo histórico e envolvimento com as políticas de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA, pesquisa realizada em outubro de 2013.

Observa-se que o IFRS oferta em sete câmpus PROEJA Médio e em um PROEJA FIC. Envolveu-se com CERTIFIC também em um câmpus e o PRONATEC é ofertado em todos os câmpus.

⁵⁷ Consta 27 cursos de PROEJA FIC em 10 cidades

Após conhecer o histórico de cada Instituto do Rio Grande do Sul e perceber que um instituto tem grande envolvimento com as políticas do PROEJA Médio, PROEJA FIC e CERTIFIC, e os outros possuem oferta em 50% de seus câmpus com o PROEJA Médio, e envolveram-se muito pouco com o PROEJA FIC e o CERTIFIC. Contraditoriamente, envolvem-se todos com o PRONATEC. Dessa forma, observa-se que o envolvimento com as políticas de EP integradas à Educação Básica na modalidade EJA nos IFs do RS são efetivadas no contexto da dialética das disputas. Para analisar os movimentos dos IFs em relação a estas políticas no próximo item passa-se a conhecer melhor seis realidades investigadas.

3.4 Os movimentos dos IFs do Rio Grande do Sul na historicidade da EJA: as vozes dos gestores, professores e equipes e estudantes.

Sabe nossa missão de institutos federais é outra, é abraçar aquela parcela de população que não é abraçada pelas universidades (Diretor – C.3).

Digamos que o meu sonho aumentou muito. Ontem, eu poderia dizer que era sonho. Hoje eu posso dizer que é realidade. Eu achava impossível, hoje eu já posso dizer que é possível. Ter uma confiança, um sonho, tudo, graças a essa escola (GFE – C.4).

Escolheu-se o discurso de um diretor e de um estudante do PROEJA para dar início a esta seção que tem como objetivo apresentar e discutir a categoria “sentidos do movimento dos cursos PROEJA RS”. O diretor destaca a missão dos IFs que é algo discutido neste capítulo, que é o envolvimento com as políticas de formação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores. O estudante ressalta a realização e as mudanças ocorridas em sua vida por estar em uma instituição federal. A seguir, destaca-se cada instituição pesquisada, apresentando as percepções e o que demonstra sentido aos seus gestores, professores e estudantes ao falar sobre a história e as vivências na Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA nos IFs do RS.

O Câmpus 1 tem seu primeiro curso de PROEJA ofertado no ano de 2014 e é ofertado dentro da especificidade Educação do Campo e Pedagogia de Alternância. O Câmpus já tinha a oferta de um curso em que os estudantes se formaram em 2013, ligado a outro câmpus do mesmo instituto. Os estudantes que realizam o curso têm vinculação ao Pronatec Mulheres Mil e alguns também tinham realizado o PROEJA FIC. Como o Câmpus é bem novo ele está marcado pelo movimento dos câmpus em expansão:

Então, se pensou que cursos poderiam acontecer naquele momento com aquela disponibilidade de estrutura que a gente tinha e que ainda não é a ideal hoje. Poderia acontecer com os profissionais da área técnica, tanto na modalidade integrada como no PROEJA (GFP – C.1).

E, possui a particularidade dos cursos ligados a área da Educação do Campo que é proposta da instituição, pois oferece cursos integrados na modalidade Pedagogia da Alternância e também a Licenciatura em Educação do Campo. Devido à distância do câmpus uma das dificuldades tem sido a permanência dos estudantes em relação à necessidade de transporte.

Os estudantes, ao participarem do grupo focal e falarem de suas experiências, destacaram a “oportunidade” de estudar que estão tendo. Destaca-se o depoimento de uma aluna formada e que continua na própria instituição realizando curso superior:

Eu vou falar um pouquinho da minha experiência como aluna do PROEJA. Eu também parei de estudar aos 20 anos. Casei. Morava em Santiago e vim morar no Chapadão. Não tinha como estudar aqui porque não tinha transporte, não tinha como ir até a cidade no caso. Ai quando surgiu a oportunidade do câmpus aqui, no começo extensão de São Vicente do Sul, a gente fez uma campanha para o pessoal querer estudar e nesse ano fico bem satisfeita que as gurias vieram. Não precisou de toda aquela mobilização que a gente teve que fazer para o pessoal vir estudar e conseguimos com dificuldade montar a turma de Técnico em Vendas, PROEJA Vendas, e dizer para as gurias que é gratificante. Porque eu terminei o curso de vendas, trabalhei com vendas. Comecei a trabalhar com vendas com 16 anos de idade e gosto bastante. Terminei o curso de vendas e já estou fazendo um curso superior de licenciatura em Ciências Agrárias, aqui no Câmpus também. Já consegui uma oportunidade de emprego aqui no Câmpus. Então, dizer para as gurias que é bem gratificante. Que é bom a gente voltar aos estudos, independente de idade, independente de situação. Não desistam nunca. Se vocês tiverem problema familiar, a gente vai ver e vai enfrentar esses problemas, mas não desistam de vir todas as noites no Câmpus, porque o que vocês vêm buscar aqui com certeza vai fazer uma diferença imensa no futuro de vocês (GFE- C.1).

Os estudantes demonstraram muita identificação com a instituição e isto foi registrado também no diálogo com os professores que realizaram visita às casas dos estudantes com o objetivo de criar o vínculo com a instituição. Este vínculo pode ser observado no discurso a seguir: [...] *Estou mal e hoje de novo estava com febre, mas eu não consigo mais ficar em casa. Aqui, é muito, muito gratificante mesmo.[...]* Quando eu ouço “eu vou desistir”, digo, “não faça isso que eu te ajudo”. Para mim está sendo assim (GFE- C. 1).

No C.2, que é o mais antigo na oferta do Instituto pesquisado, também foi destacada a continuidade de estudos dos seus estudantes: “E apenas complementando o que a colega estava falando. No ano passado a gente obteve um

índice superior a 60% de aprovação nos diversos vestibulares dos nossos alunos do PROEJA (GFP – C.2).

Este câmpus oferta o PROEJA desde 2007, logo após a instituição do Decreto e se envolveu com todas as políticas que foram mapeadas nesta pesquisa sendo elas: PROEJA MÉDIO, PROEJA FIC e CERTIFIC. Segundo a diretora do câmpus o início da oferta foi constituído num movimento de impacto X oportunidade:

*Bom, nós começamos aqui com o PROEJA. No 1º momento, eu lembro, foi um **impacto** de nós trabalharmos com educação de jovens e adultos, porque se trabalha e se trabalhava com a educação profissional com alunos de Ensino Médio. Nós já tínhamos uma trajetória de ensino superior – com os dois tecnólogos. Mas trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos gerou certo desconforto e uma preocupação: bom e agora? Mas, na época, claro que a gestão entendeu, como eu também entendo, que é uma grande oportunidade, é a **oportunidade** de dar a estas pessoas que não tiveram na idade própria, condições de seguir seus estudos e a oportunidade de elevar a escolaridade e melhorar a qualidade de vida. Nós enxergamos como uma excelente oportunidade (Diretora C.1, grifos nosso).*

E a não oportunidade em idade própria foi destacada pelos estudantes, que em seus discursos registraram o tempo fora da escola (10, 14, 15, 17, 21 e 27 anos). Os depoimentos, a seguir, dos estudantes, demonstram a importância do curso e da instituição para completar os estudos.

***Part.:** Eu estou com 48 anos e faz 15 anos que eu estou fora. Eu parei de estudar e tive uma necessidade de estudar e concluir o segundo grau que não havia concluído e também uma instituição como esta que todo mundo sonha, que todo mundo almeja, um monte de gente queria estudar, queria estar na instituição e não têm acesso. Eu sou muito agradecida por estar aqui nessa escola e vou conseguir concluir meus estudos aqui. [...] **Part.:** Para mim que estou com 24 anos é um grande início, porque eu ainda não tinha condições no que eu queria fazer. E, eu acho que isso é uma grande porta, no futuro muitas oportunidades estão por vir, porque hoje em dia sem estudos não se é nada. E se Deus quiser eu quero terminar e concluir esse curso (GFE – C.2).*

Além da realização por estarem completando os estudos e por estarem em uma instituição reconhecida, os estudantes destacam “o companheirismo dos professores”, o “companheirismo dos colegas” e a “turma parceira”. Uma estudante ao narrar a dificuldade com doença que passou por um período expressou: “*eram meus colegas que me ligavam, então isso aí... (chorou) (risos) poderiam me chamar de mãe até, porque eu tenho 48 anos, mas eu sou a mãe da turma, que para mim é uma honra muito grande*” (GFE- C.2).

Sobre a continuidade, descontinuidade das políticas de EJA os professores questionaram-se e expuseram sua percepção e avaliação sobre as políticas que vivenciaram:

*É eu não tive mais notícias, só essa notícia ai de que estaria voltando, não fiquei sabendo de maiores detalhes, mas eu acho assim que para a comunidade foi gratificante. **Muitos alunos conseguiram ampliar a escolaridade, conseguiram atingir os objetivos que eles estavam buscando. Nós temos hoje aqui no nosso PROEJA Médio, vários alunos que vieram para o PROEJA FIC, daqueles nossos PROEJA FIC anteriores e que eu acho que valeu a pena.** Sabemos que tem alguns professores que não concordam, que acham que é um curso muito rápido, que o aluno não chega a atingir um conhecimento satisfatório, que deveria ter mais horas, mas eu acho que pela demanda e pela proposta do curso eu acho que é um curso técnico (GFP – C.2, grifos nosso).*

Sobre o C. 2 ainda é importante registrar que, por várias vezes, no grupo focal com os professores eles posicionaram-se contra o aumento de dois para três anos no curso. A diretora comentou que agora precisam negociar com os outros câmpus, muitas vezes, não prevalecendo a posição do câmpus. Curiosamente, os estudantes disseram que os alunos que entraram neste ano terão mais tempo para aprender. Também foi um ponto interessante que, no dia da visita, a instituição estava em festa, foi a data de abertura das comemorações dos 60 anos do Câmpus, como foi registrado no Diário de Campo: *“logo fomos para o ginásio, onde aconteceu a abertura das festividades com fala da diretora, contando a história da instituição desde o sonho do político que iniciou a escola até se tornar instituto federal.”* (Diário de Campo, 11/06/2014). Além de vivenciar a construção, as vivências, as inquietações do Câmpus na oferta da EJA foi um momento significativo também registrado no Diário de Campo: *“achei bem oportuno vivenciar esta atividade, pois percebi o valor e a importância que os sujeitos daquele espaço oferecem à história da instituição”* (Diário de Campo, 11/06/2014).

Nesse processo de revelar os sentidos do movimento dos cursos PROEJA do RS destaca-se o Câmpus 3, que configura como o câmpus mais novo na oferta de outro Instituto do RS. Nele, encontrou-se um diretor apaixonado pela Educação Profissional, totalmente engajado em buscar um câmpus diferente como é retratado em seu relato:

*No primeiro ano em que nós montamos o câmpus, em 2009, quando a gente veio pra cá, para o Câmpus (...), a ideia era fazer **um câmpus diferente**. A ideia era, como a gente tinha chance de implantar câmpus, e considerando que a equipe que veio, eu e o Marcelo e o Magno, a gente estava na segunda implantação. O Marcelo veio com a ideia, **“vamos buscar o diferente”**. Felizmente, teve o ano de 2009 para passar*

*estudando, um ano estudando... Então, lembro que nós fomos a São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, falamos até com o pessoal da UNISINOS (...). Fomos várias vezes na UFRGS para ver umas coisas do PROEJA. A ideia era tentar realmente ter uma **formação científica, humanística e tecnológica**. Então, a gente foi falar até com o pessoal da Finlândia em 2009, que ficaram em primeiro lugar no PISA. Aí, nos fomos lá falar com eles, isso lá em São Paulo. Fomos pegar umas experiências de universidades que não tinham disciplinas que eram por áreas. E tá, como é que a gente vai montar nosso câmpus? A gente vai botar música? Vamos dividir o pessoal do inglês? Beleza, integrado. Então, show de bola! E vamos trabalhar da mesma forma do PROEJA? E o curso técnico? Não, a gente vai ter que pensar diferente. Então, a gente começou no integrado normal com disciplinas e tudo, só a diferença era que o inglês era dividido para alguns falar inglês, botar aulas de músicas e ter outras coisas diferentes, projetos desde o primeiro ano. E o PROEJA? A gente vai fazer **diferente**? Porque no PROEJA era como os nossos professores: **não estavam e não estão prontos ainda para trabalhar com o PROEJA** (Diretor, C. 3, grifos nosso).*

Com o propósito de construir um câmpus diferente organizaram uma proposta de disposição por área de conhecimento (experiência registrada no cap. IV). A ligação do PROEJA, a “inclusão social” apareceu na fala do diretor: “é *instituição que tem que fazer uma inclusão social, então nós, como educadores, temos que aprender a fazer **inclusão social**. Não sabemos fazer, sabemos selecionar os melhores,*” (Diretor, C. 3) e na dos professores “*eu acho que para mim o PROEJA é inclusão acima de tudo*” (GFP – C. 3) e na dos estudantes “*estamos ficando mais exigente também (risos). Estamos vendo a vida com outros olhos. Vimos o futuro, tínhamos aquele mundinho mais pequeno como somos do interior, tínhamos um mundinho muito pequeno [..]*” (GFE – C. 3).

Neste processo os professores vêem a trajetória com o PROEJA com muitos desafios:

*Eu vejo como uma trajetória de **desafios**. O tempo todo tentando superar as limitações que nós temos com uma turma, turmas com alunos tão diferentes, de genialidades diversas, de históricos de Ensino Fundamental diversos, de alunos que vêm com uma expectativa de aprender em aula na parte profissional, nos cursos, não apenas a EJA e que nos lança um desafio muito grande que é alcançar a qualidade na área técnica, também, nas disciplinas da área geral. E nem sempre a gente consegue atingir da forma que nós gostaríamos (GFP – C. 3, grifos nosso).*

E se questionam o tempo todo, se o processo que estão vivenciando está de acordo com o que planejaram:

E ele começou, no plano do ideal, com muito estudo lá em 2010. Depois tivemos confrontação com o real. Tivemos menos tempo para estudar. Tivemos que começar de alguma forma com aquele

*embasamento que se teve em pouco tempo. **Esse é um conflito o tempo todo que acabamos vivendo** (GFP – C. 3, grifos nosso).*

Essa confrontação com o real é um movimento que apareceu em outros espaços pesquisados que é segundo o C. 3 o “ritmo de crescimento do câmpus” (GFP – C. 3) que não permite que se efetive o planejamento que se pensou inicialmente.

Para os estudantes estar cursando o PROEJA é a possibilidade de “encerrar o Ensino Médio”, de “conseguir oportunidades melhores de emprego”, “o técnico vem de brinde”, “mais pelo técnico”, para “pegar conhecimento” e segundo a narrativa de um estudante tem que aproveitar a oportunidade do Instituto:

Bom, eu acho que o Instituto desse porte ai o que mora perto, eu fico 20 km daqui, eu venho de moto todos dias, eu estou fazendo esse curso, eu acho importante, tem que aproveitar as coisas que tem, pegar mais conhecimento, tu não vai morrer amanhã? Acho que não, (risos) tem que aproveitar (GFE – C. 3).

E para os estudantes, ao serem questionados sobre as vivências como estudantes da Instituição expressam:

***Part.:** Não tem quebra pau, isso não tem (RISOS). Vivência para mim é vivendo assim, **Part.:** eu acho que a vivência é tu saber conviver com pessoas que tem opinião diferente da tua, saber respeitar a opinião dos outros, saber, conseguir colocar sua opinião, **Part.:** defender a sua também. **Part.:** enfrentar, se defender (GFE – C. 3).*

Também reforçam que as mudanças em suas vidas ocorreram dentro da Instituição como fora:

Eu acho que também não ficou só aqui na sala de aula. Nossa aprendizado saiu para fora, tanto com os colegas aqui, muitos não iam estar falando em público assim tão naturalmente. No começo, nos primeiros dias de aula e na nossa casa, na nossa família, com nossos familiares a gente mudou? Tenho certeza porque comigo aconteceu e tenho certeza que com todos aconteceu isso. Então, eu acho que não ficou só aqui, nós saímos pra fora e hoje a gente consegue conversar com as pessoas não precisa se sentir inferior a ninguém, tu estás direto, tu sabes o assunto (GFE – C. 3).

Então, o C. 3 é uma instituição que se movimenta por buscar a mudança e por promover mudanças como foi destacado:

Reconheci a importância que sentiam ao estar no Instituto e de quanto diziam que havia mudado. Percebi que estavam tendo seu direito realmente atendido. E, como nos outros lugares, foram se soltando. Chamou-me muita atenção uma estudante que disse que, todos os dias, lembra o que o diretor falou - que era direito deles estarem ali e que deveriam ter o melhor (Diário de Campo, 25/06/2014).

E, é um câmpus que movimenta os sujeitos que constroem a EJA no sentido de propor o diferente, de se reconstruir enquanto professor e enquanto estudante, mobilizando-os para o estudar:

A proposta é legal. Os alunos começaram a curtir muito essa questão de não saber não ter Matemática, Física. “Não, calma! Isso aqui é conhecimento... conhecimento... e depende de qual seja conhecimento a gente está aqui para que vocês cresçam”. Então, é importante a construção do conhecimento independentemente de que área seja. Então, vocês têm que se desapegar do que tu tens que aprender Física, Química, Biologia separado. E aqui na. O conhecimento é como um todo. Então, a gente já forçou até os alunos a desapegarem, porque o aluno também é apegado. Tem funcionado. Eu acho os alunos relaxam mais, eles conseguem se sentir mais à vontade nas aulas. Mesmo que nossos professores não estejam conseguindo trabalhar bem isso ainda, temos que amadurecer, trabalhar, dialogar e estudar. Estudamos pouco, temos que estudar mais (Diretor, C. 3).

Nessa busca por desvendar a realidade destaca-se o Câmpus 4 que, segundo o diretor, a trajetória do PROEJA se constituiu em um movimento de resistência, com muitas “discussões” é que foi se organizando:

*No começo foi uma **resistência**, bem grande, do corpo docente de aceitar esse desafio de tocar o PROEJA. As pessoas não conheciam muito bem como funcionava. O próprio currículo integrado em si... As pessoas não conheciam como funcionava e tinham um medo muito grande para aceitá-lo no início. Então, acho que foi quase um ano de **discussões** sobre qual seria o eixo pra gente tocar o curso depois. Qual seria, após escolha do eixo, o melhor curso dentro daquele eixo e montar o projeto de curso. Tudo isso feito de forma colaborativa. Foi montado um grupo de trabalho para montar o plano de curso que era formado pelos docentes e técnicos administrativos. Se eu não me engano tinha representantes da comunidade externa também nesse grupo. Isso foi em 2011 que a gente fez esse grupo. O PROEJA abriu em 2012. Então, em 2011, a gente passou todo ano praticamente discutindo qual seria o melhor curso, qual seria o melhor cenário pra abrir o PROEJA. Bom, como ocorreu essa resistência inicial, foi uma decisão **de gestão na época**. Não, nós vamos ter um PROEJA! Ai a partir dessa decisão tomada, começou toda a discussão. Então, se montou esse curso de forma colaborativa, esse plano de curso. E eu acho que ele vem melhorando a cada ano, porque até o **próprio processo seletivo** foi uma construção do câmpus. Não entrou com aquele mesmo formato de processo seletivo que a gente fazia para os outros cursos. A gente fez um processo diferenciado [...] (Diretor, C. 4, grifos nosso).*

O Câmpus caracterizou-se pelo questionamento sobre a prática que vêm construindo e pela que desejavam implementar: “os professores pareciam bem preocupados com o processo de construção do curso. Pareciam fazer uma avaliação negativa, dizendo que, no fim, construíram uma minigraduação. Foi quando uma participante lembrou do processo seletivo que construíram, que este

tem seu mérito e é muito eficiente.” (Diário de Campo, 26/06/2014). Então, a partir do momento que uma integrante chamou atenção para pontos fortes que chegaram a partir do processo de organização do curso PROEJA parece que todos se deram conta que tiveram muitas conquistas nesse processo.

Portanto, o processo seletivo⁵⁸ foi um aspecto salientado no discurso do diretor e dos professores:

*Depois do projeto pedagógico construído ali, com muitas dúvidas e observando os erros e os acertos, partiu-se, então, pra construir uma **comissão de ingresso dos estudantes**. Aí a colega [psicóloga] já estava aqui e se buscou construir um projeto, uma **proposta de ingresso diferenciado**, que eu acho que é uma proposta muito interessante, que vem ao encontro da proposta do documento base do PROEJA: de entrevista, palestra. Uma proposta bem interessante, **que avalia o sujeito que está há bastante tempo fora da escola, que procura observar o itinerário formativo daquele estudante naquele momento**. Então, eu acho que este é um **ponto bem positivo do processo de implantação do PROEJA no câmpus, é o processo de ingresso**. Então, agora quem sabe, o projeto pedagógico não esteja bem ajustado, de acordo com a realidade, mas eu acho que o processo de ingresso está bem interessante. Acho que vale a pena dar continuidade, enfim, ir melhorando, mas acho que já tem uma proposta que deve ser seguida assim (GFP – C. 4, grifos nosso).*

O processo seletivo da instituição é um processo que na visão dos professores tem o objetivo de “vincular o estudante à instituição”, pois tem o espaço para eles conhecerem a escola, os cursos, os professores. Nessa ação o estudante tem a oportunidade de decidir se quer estudar neste espaço. E os estudantes se identificam com a proposta:

Part.: eu entrei no PROEJA procurando terminar o Ensino Médio que eu não havia concluído ainda e aproveitei aqui no Instituto pra poder ter uma oportunidade de qualificação profissional, abrindo novas oportunidades. Vamos dizer assim: na carreira de trabalho, pra mim, pelo menos, foi essa ideia, eu acho que para a maioria aqui também, de voltar a estudar, terminar os estudos, porque a gente, no fim, acabou parando e a gente sentiu falta. A maioria sentiu falta. O mercado de trabalho necessita que tu tenhas uma certa qualificação. Se o cara que não tem estudo ou Ensino Médio, que não tem uma profissão, acaba, para e não consegue um trabalho melhor, uma remuneração maior. Então, tu és obrigado a voltar a estudar e essa foi uma oportunidade que a gente viu aqui no Instituto, que até então não existia aqui na Restinga. **Part.:** E fora o próprio curso técnico? **Part.:** Sim, o curso técnico já valeu bastante. **Part.:** Já é integrado. Então, se fosse procurar fora, haveria o custo, e, além do custo, o tempo também. E a gente não tem tanto tempo assim de estudar, de

⁵⁸ No Grupo de Interlocução, foi destacado que, os processos seletivos para os cursos PROEJA fazem parte da identidade do movimento de constituição da modalidade em todas as realidades. Foi sugerido caracterizar cada realidade. Devido a não se ter todas as informações e este não ter sido um objetivo da pesquisa não se fará este recorte. No entanto, registra-se como um ponto ressaltado pelos professores e equipe e é uma possibilidade de uma pesquisa futura.

fazer um curso, trabalhar e tem mais casa, família. Então, já é num único tempo digamos assim. **Part.:** Sem dizer que é público e de qualidade né? Porque a gente vê que a maioria já fez EJA fora daqui e vê que a qualidade não é tão boa, não é aproveitado o conteúdo tanto quanto o técnico (GFE – C. 4)

Também foi destacado no conhecimento da realidade do câmpus em estudo que a realidade do entorno da instituição tem o perfil para o PROEJA – *“fizemos um levantamento domiciliar e chegamos ao número que a maior parte dos líderes da família, tem até 6 anos de estudo só. Então, eles se encaixam muito melhor em um perfil de PROEJA”* (Diretor C. 4). Em relação aos professores destaca-se o seguinte discurso no grupo focal: *“Tudo que eu aprendi, se é que eu aprendi sobre o PROEJA foi ao longo do curso, montando projeto pedagógico, auxiliando, dando aula no curso, acompanhando os alunos”* (GFP – C. 4).

Nessa trajetória de pensar-se se observou que, além de questionar as políticas e a prática que vêm realizando, um pensamento perpassa o discurso de todos os envolvidos, que já estão organizando um novo curso de PROEJA: *“Então, a nossa preocupação, analisando, vendo o que foi feito, o que foi proposto para reformular e melhorar. Que não vai ficar feito de um jeito para sempre”* (GFP, C. 4).

Na continuidade destaca-se o Câmpus 5 que é o mais antigo na oferta de outro Instituto e que, para surpresa da pesquisadora, não tem mais ofertado a modalidade. Os professores construíram o seguinte diálogo ao pensar sobre o PROEJA e o PRONATEC:

Part.: O PRONATEC é uma política governamental que está substituindo o PROEJA. Tanto é que o PROEJA ao nível de políticas financeiras está tendo uma menor valorização. **Part.:** E agora com o incentivo, várias coisas estão acontecendo. **Part.:** E ainda não conseguiram se integrar. **Part.** Não, realmente o foco do governo agora é o PRONATEC. **Part.** Inclusive, os nossos próprios alunos reconhecem isso: *“Professora, olha quanta coisa você faz com o PRONATEC e não se faz nada de política e não se faz mais em relação ao PROEJA.”* Então, as primeiras turmas eram muito valorizadas. Em 2006, se percebia isso. O governo dando estímulos, a Fernanda inclusive, estava bastante envolvida com essa situação, faziam-se muitos encontros, muitos trabalhos. E aquilo foi esquecendo. No momento em que eu fui na reunião que foi lançado o PRONATEC lá em Brasília, você percebia que era uma grande, uma nova propaganda, um novo trabalho nesta linha. E por quê? É um ano e meio, ou seja, ele gera um maior número de alunos formandos, enquanto o PROEJA são três anos, e temos um grande número de desistentes, não devido ao curso, mas à vida deles. A vida deles é uma vida complicada para três anos. Então, paramos de abrir novas turmas de PROEJA, porque a gente está sentindo. [- Vocês não abriam mais turmas?] (meu espanto) **Part.** Não, não abrimos, por enquanto a gente está dando uma parada. **Part.:** O curso, na verdade, está

*sendo encerrado agora, são as últimas turmas que irão se formar e, então, o curso vai trocar **Part.** o foco. (GFP – C. 5, grifos nosso)*

O relato dos professores destaca a realidade do processo de instituição da política de EJA, que nesta pesquisa é apontado que o PROEJA passa a enfraquecer com a instituição do PRONATEC. É o que se observou na prática, pois, os professores ainda comentaram sobre a obrigatoriedade da oferta:

*Inclusive até que a gente estava falando da diferença do foco que se dava, que se investia mais em PROEJA. **Até tinha uma época que era obrigado a ter PROEJA, agora, ultimamente, o governo não está mais obrigando a gente a ter essa modalidade.** Então, a gente já vê que está acontecendo uma mudança do tipo, de qual é o foco do governo (GFP – C. 5, grifos nosso).*

Assim, questiona-se o que faz uma instituição, que já tem quase uma década de oferta da modalidade, que ofertou também PROEJA FIC, a mudar de foco, a parar a oferta? Será a falta de continuidade de um trabalho pedagógico? Ao buscar explicações para essa questão, registrei o diálogo com uma servidora do Câmpus ao tentar entender o porquê do câmpus ter uma experiência tão significativa no envolvimento com a modalidade, promovendo eventos, sendo pólo da especialização PROEJA e, atualmente, estar enfraquecido:

Foi logo me afirmando que o PROEJA no Câmpus “morreu”. Houve muitas mudanças de professores e a Fernanda (colega líder da pesquisa CAPES/PROEJA no CÂMPUS, coordenadora da especialização e de grandes eventos que aconteceram como Diálogos PROEJA e seminário de especialização) saiu de licença doutorado e retornou recentemente, assumindo a coordenação da Licenciatura em Matemática. Naquela época, havia reuniões semanais, organização de proposta, construção da TEIA (metodologia de organização de conteúdos e projetos). A servidora explicou que o câmpus cresceu muito, há oito cursos superiores, mais o Médio Técnico – reflete, onde estoura? Atualmente, ela que tinha uma caminhada no PROEJA não tem muito contato, pois assessora os cursos superiores (Diário de Campo, 16/07/2014).

Por outro lado, por parte dos estudantes foram encontradas pessoas motivadas a estudar devido “a oportunidade que não tivemos de estudar há uns anos atrás” (GFE – C. 5) e ao projeto que realizam no curso:

*Bom, a gente tem um **projeto** que são pufes com garrafas pets e carteiras e bolsas com caixa de leite, que foi escolhido projeto de empreendedorismo de todos os câmpus. No caso eles pegavam ações que iam se formando. Iam em uma empresa e resolviam o problema. Então, o nosso, nosso projeto foi levado até outras pessoas, os responsáveis pelos institutos. **Eles gostaram do projeto e avaliaram como o projeto de empreendedorismo de todos os institutos.** Isso é uma coisa que para gente, deixa **lisonjeado** em poder saber que a gente se uniu, juntou ideias, buscou aprimorar e através disso a gente conseguiu algo que, nos outros*

anos, não que não tenha conseguido, mas talvez não fosse dado o olhar um pouco mais próximo e eu acho que isso deixou a turma bastante feliz (GFE – C. 5).

Os estudantes relatam que pelo curso têm a oportunidade de montar uma cooperativa, de criarem um produto, de passarem por todas as fases da administração. Também ressaltam a questão da “sustentabilidade” da sua cooperativa:

COOPEJA é a nossa cooperativa. O **que é descartado no lixo nós trazemos, transformamos, para que seja um produto reutilizado.** Então, são bolsas lindíssimas, que são feitas, vendidas. Os pufes também de garrafas pets, a gente lava, pega, cata no lixo. Também, estamos comprando, porque tem a pessoa que vende. Até para vermos como dar valor dentro de uma empresa. Sabemos que em uma empresa, eu acredito, tu não tens que olhar os proprietários, como eles têm dinheiro. Para chegar aonde eles chegaram, estamos vendo hoje como foi difícil, que ninguém tem uma empresa do nada. De alguma forma eles foram crescendo. É com dificuldade, às vezes, com um pouco de discussão, desentendimento que temos e que nós estávamos comentando ontem, que há atrito, mas é por uma boa causa. Depois nos encontramos novamente. Porque aconteceu aquilo e dentro de uma empresa não é diferente, então aprendemos a aceitar as diferenças de cada um e procurar entender. Isso é muito importante também (GFE – C.5, grifos nosso).

E, para finalizar a amostragem da realidade dos cursos PROEJA do RS apresenta-se o histórico do Câmpus 6 que é o mais antigo na oferta de cursos de EJA, inclusive envolvendo-se com a oferta antes do Decreto do PROEJA.

Eu só queria lembrar de que o PROEJA não inventou a roda, a nossa história com a EJA é anterior ao PROEJA. Este câmpus tem uma história de seis, sete anos com o EMA, Educação Média de Adultos, que é para maiores de 25 anos. Um curso de êxito, não era política pública, era uma iniciativa do CEFET e que é sempre importante. Não é uma questão de dizer que um é melhor e o outro é pior, mas dizer que a nossa história com o câmpus está muito marcada por esta **trajetória do EMA. O EMA tem marcas muito profundas na comunidade e nos professores também, que começaram, voluntariamente. Não podia contar carga horária do EMA, tinha que ser por fora.** As turmas do EMA começaram em Pelotas e em Sapucaia, com uma equipe mista, de professores de Pelotas e Sapucaia, que viajavam a Pelotas. Nós tínhamos o EMA diurno e noturno, inicialmente, depois ficou só com o noturno, **mas o PROEJA tem que ser entendido dentro desse contexto, é uma política pública sim, mas essa política pública surge de um âmbito bem maior.** O próprio CEFET foi parceiro do Projeto Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos. O PROEJA foi inspirado, entre outras iniciativas, no Integrar da Confederação dos Metalúrgicos, **não é uma política pública que surge, assim de paraquedas, ela tem uma trajetória de pressão social. A CUT teve um papel muito importante, e a experiência, no caso, como política pública do Projeto Integrar, é fundamental** (GFP – C.6, grifos nosso).

O Câmpus 6, então, se constitui neste movimento que precede a instituição do PROEJA e envolve-se com as políticas de formação de trabalhadores estabelecendo-se como um espaço de luta:

*De uma maneira geral, sempre teve um grupo significativo, assim ou de poucas pessoas muito fortes que entendem esse **espaço como um espaço para as políticas também**. Então, esse grupo sempre foi muito aceito, e teve força também para que fosse implementado e ocorra como vem historicamente ocorrendo. **É um espaço de luta, sem dúvida**, mas essas pessoas foram muito fortes nesse sentido (Diretora – C.6).*

Ao contar o movimento da Instituição no envolvimento com as políticas de EJA, a forma como o câmpus foi se identificando com elas, até chegar ao envolvimento que se tem hoje, a gestão explica:

*Talvez a forma como elas chegam, as pessoas geralmente não se preparam pra essas propostas. Elas vêm e depois que elas vêm é que as pessoas vão se preparar, tentar entender. Quem já tem a **identidade** facilmente assimila e vai enfrentando as coisas que vão acontecendo e quem já não tem a identidade tem mais dificuldade. Essas pessoas conseguem sensibilizar, assim, o movimento vai acontecendo de uma forma mais morosa, mais conflituosa (Diretor – C.6).*

E, nesse caso, destaca-se o envolvimento da gestão na consolidação das políticas, porque a atual diretora iniciou na instituição pelo curso do PROEJA, exerceu a coordenação e a expressa com maior tranquilidade: “O PROEJA vem se consolidando, tivemos sim algumas lutas férreas, antes de estar no cargo de direção eu estava coordenadora, de conquista de espaço, de entendimento” (Diretor – C.6).

E, também demonstra envolvimento e conhecimento de todo o processo:

*Fomos vencendo muitas barreiras. E, quanto mais vencia, **mais se legitimou este PROEJA de cento e tantos alunos, de dois processos seletivos por ano, em média 100 inscritos em cada processo para 35 vagas, a gente não consegue atender a demanda. E isso foi se consolidando**. Os professores que passam ao longo desses anos, estamos em 2014, ingressam na Instituição, já não entendem mais, porque entram com ele legitimado. **É um curso regular como é o do dia**. Os alunos têm especificidades diferentes. Mas em nenhum momento questionam por que este curso existe aqui, o que fazem estas pessoas aqui, eu entro para dar aula também para eles? Será que, com a minha formação, eu não tenho que estar atuando. Aqueles discursos antigos neste cenário, é um discurso retrógrado, totalmente! O máximo que teria de aceitação é realmente eu me identifico mais com outros, sempre que puder escolher vou escolher atuar em outros cursos, eu acho que eu contribuo melhor, meu perfil atende melhor lá. Até tudo bem, porque tu não és obrigado a... **Inclusive se me perguntarem eu prefiro o inverso eu prefiro atuar com eles. Então, cada um tem a sua identidade** (Diretor – C.6, grifos nosso).*

Percebeu-se também uma conexão entre a linguagem da gestão e a dos professores e estudantes, que também foi explicada pela direção:

*Assim, hoje avaliando 2014, desde que eu entrei, o câmpus (...) **tem uma experiência muito bacana de PROEJA, cheio de premiações.** No último ano da coordenação com esse projeto empreendedor que a colega falou da miniempresa...A miniempresa foi só na primeira experiência, que fizemos. **A administração é uma formação neoliberal e para o mercado de trabalho.** [me chamou atenção que falaram várias vezes mundo do trabalho] **É isso trabalhado nestas reuniões.** “Mas o que é isso, qual a diferença, o que significa isso? Significa isso, por isso dizemos mundo do trabalho e não mercado do trabalho.” **Ai vamos se apropriando dessa nova linguagem também e vamos incorporando isso na formação e atuação e nos exemplos, nos diálogos, naquela coisarada toda** (Diretora – C.6, grifos nosso).*

Através do discurso dos estudantes pode-se perceber que “projeto” é algo que faz parte do cotidiano do curso, pois listam inúmeros projetos que participam ressaltando o conhecimento que adquirem no curso: “*O conhecimento que adquirimos é bem importante, e não fica só na teoria, tudo que falamos na teoria a gente põe em prática, que são nos projetos. Todas as disciplinas envolvem projeto.*” (GFE- C.6). Também foi marcante no discurso dos estudantes o envolvimento de toda a Instituição no acesso à gestão, aos serviços médico, psicológicos e diferentes auxílios que recebem.

Nesse processo de construir a historicidade e os movimentos dos IFs do RS a partir da especificidade de cada instituição, pode-se concluir que a historicidade está ligada muito à cultura de cada instituição e ao processo de gestão, pois se encontraram gestores conhecedores e envolvidos com todo o trabalho pedagógico e alguns sem disposição para falarem das políticas em estudo. Pode-se afirmar que o movimento ou movimentos dos cursos PROEJA nos IFs do RS ocorrem na práxis e no movimento contraditório das políticas. Isso porque algumas evidências foram observadas e serão descritas a seguir.

A expansão está presente na historicidade dos Institutos, sendo que os três pesquisados, após um ano de pesquisa, possuem um ou dois câmpus novos, denominados Câmpus Avançados. Percebeu-se que há interligação entre as políticas de PROEJA e o Programa Mulheres Mil como foi citado no C.1, C.3 e C.6 e que a qualidade das instituições é destacada pelos estudantes, enfatizando também a convivência com os professores e servidores dos IFs, o acesso aos serviços de apoio da instituição e a excelência dos professores dos cursos. Sobre os

professores registra-se **“Part.: 100%, Part.: alguns doutorados, alguns menos um pouquinho, mas tudo está...(risos) muito bem!”** (GFE- C.3) e **“a diferença dos professores daqui para professores de outras escolas municipais e estaduais é bem grande”** (GFE- C.5).

A **“não oportunidade de estudar”** em idade própria foi ressaltada pelos estudantes do C.1, C.2 e C.5; a possibilidade de **“além de terminar o Ensino Médio já se ter uma profissão”** também foi destaque na fala dos estudantes do C.1 e C.3; alunos com o Ensino Médio concluído foram encontrados nos C.2 e C.6; e alunos que passaram pelo curso PROEJA e já estão em cursos superiores (C.1, C.2) e cursando licenciatura na própria instituição (C.1, C.2). Por outro lado, em uma Instituição os estudantes estão reivindicando curso superior na mesma área do curso PROEJA.

O aprendizado foi destaque nos câmpus 2, 3 e 4 e o reflexo das mudanças que realizam foi citado no C.3: **“É muito gratificante! Então, eu acho que não é só aqui no câmpus, mas lá fora nós crescemos muito como pessoas. Temos mais equilíbrio, paciência. Sabemos dialogar. Part.: Mas estamos exigentes! (RISOS)”** (GFE- C.3) e no C.4:

O que mais reflete é fora daqui, por quê? Porque entramos aqui, nós já estamos no 5º semestre, no terceiro ano. Então, desde o início até hoje a gente tem uma experiência maior, um conhecimento maior. Então, fora daqui nós nos expressamos melhor, no trabalho, com os amigos temos outros assuntos. Então, tudo melhorou a partir do momento que voltamos a estudar (GFE- C.4, grifos nosso).

Sobre os Institutos e a política pública de EJA vale retomar o diálogo dos professores do C.6 que ressaltaram que o PROEJA surge como uma política maior da qual fizeram parte, inclusive retomando o Projeto Integrar. Este discurso retornou no grupo de interlocução destacando os movimentos anteriores da EJA na Rede Federal:

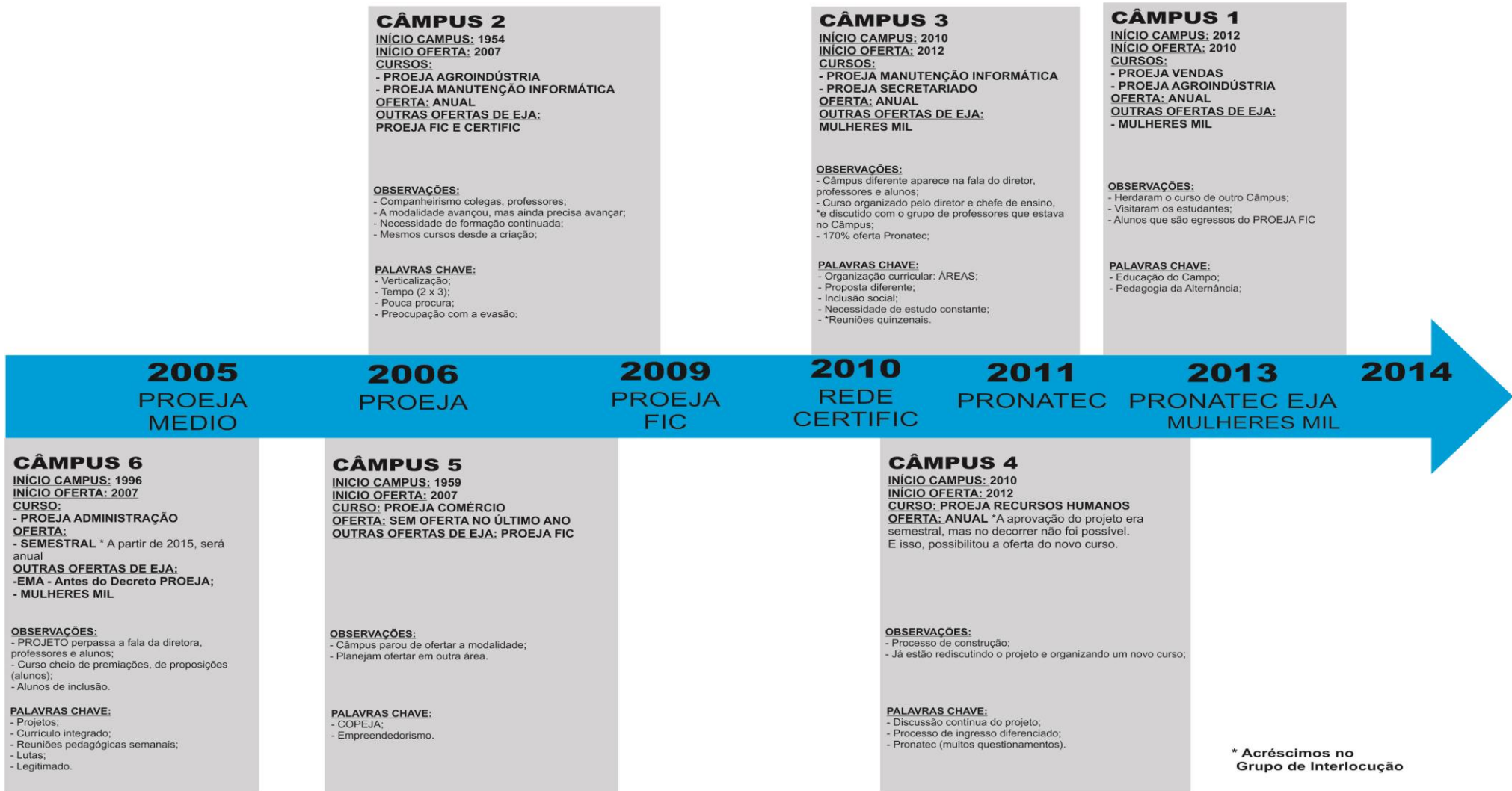
Sempre é bom lembrar que o PROEJA é fruto de iniciativa de vários outros espaços. Nós mesmos fomos também parceiros da CUT, através do sindicato dos metalúrgicos pelo Programa Integrar que reunia diferentes entidades, desde as universidades comunitárias, passando pela única instituição técnica federal que existia que era o CEFET/RS e os sindicatos. Participamos deste e do programa durante três ou quatro anos (GI).

Assim, pode-se entender a historicidade da EJA na Rede Federal como um processo de muitas frentes, de vários entrelaçamentos e de um movimento que envolve os sujeitos e constrói diferentes experiências. Fischer (2005, p. 9) ao

prefaciando o livro Educação de Adultos: a experiência dos metalúrgicos do Programa Integrar/RS expressa neste sentido:

Elos de uma corrente, ou de várias, fios de um tecido, ou de vários tecidos; partes de uma rede, ou de vários;...Quantas metáforas temos utilizado para dizer que nossas práticas, nesse campo de luta cultural – o da educação – são uma parte de um todo maior...Penso nisso e novamente me sinto fortemente motivada a dizer que este é um trabalho que, a partir de seu jeito muito próprio, “faz liga” com muitos outros que, insistentemente, buscam produzir uma cultura de e para a emancipação humana.

E, sintetizando este capítulo, que visou a contar a historicidade e o(s) movimento(s) das políticas de EJA integradas à Educação Profissional, apresenta-se o Quadro 13 que sistematiza os principais destaques dos participantes da pesquisa em relação à “categoria sentidos do movimento dos cursos PROEJA nos IFs do RS” e tomam-se as palavras do diretor do C.3 para encerrar e iniciar o próximo capítulo que tentará expressar o que é o trabalho pedagógico na práxis das políticas de educação para os trabalhadores: “*E essa mudança provoca movimento, então o PROEJA está constituído, ele tem que melhorar, nós temos que estudá-lo, melhorar os processos, melhorar essa real integralização sim*” (Diretor – C.3, grifos nosso).



Quadro 13 – Síntese da Categoria Sentidos dos Movimentos dos Cursos PROEJA do RS

CAPÍTULO IV

TRABALHO PEDAGÓGICO: A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS.

Procurando a práxis dos cursos e percebendo se a dialética das disputas ocorre, foi feito um estudo a partir das leituras do grupo – Kairós/UFSM sobre o trabalho pedagógico – TP. Isso porque se entende que é, no trabalho pedagógico, que as políticas, desenvolvidas por meios de programas se efetivam.

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (FERREIRA, 2010, p. 1).

Sendo assim, este capítulo visa a apresentar a discussão teórica sobre trabalho pedagógico e os entendimentos na práxis sobre TP. Ainda destaca os diferentes sentidos das categorias trabalho e tecnologia, como esses sentidos são trabalhados pelas instituições e como são compreendidos pelos estudantes.

O trabalho pedagógico “são as relações e processos que se estabelecem entre os sujeitos da escola (professores e alunos) e o conhecimento aprendido por estes durante a sua vida escolar” (FRIZZO et al, 2013, p. 554). Aqui, nesse estudo, acrescentam-se, como sujeitos, os gestores, que são os mediadores das políticas com o cotidiano da escola e os pesquisadores que produzem dados sobre este cotidiano, mediatizados pelo teórico. Neste contexto passa-se a trazer mais elementos sobre o trabalho pedagógico (FERREIRA, 2010; PARO, 2008), o trabalho pedagógico na escola capitalista (FRIZZO Et al, 2013, SUCHODOLSKI, 1976) e a concepção crítica da educação (VIEIRA PINTO, 2010) para defender o trabalho pedagógico como práxis que evidencia as políticas educacionais na instituição.

Ao pensar o trabalho pedagógico é em Marx e em sua concepção de trabalho que se embasa. Considerando a essência humana para o trabalho, o autor estabelece objetivos, fundamentados em valores e busca sua concretização, sempre considerando a característica histórica e social do ser humano e a sua relação com a natureza (PARO, 2008).

Nesse processo de trabalho, estão envolvidos elementos da natureza e do próprio homem. Os primeiros referem-se ao objeto de trabalho e aos instrumentos de trabalho. **O objeto de trabalho é a própria matéria sobre a qual se dá o trabalho humano.** Ele é transformado no processo e incorpora-se no produto final. Os instrumentos de trabalho são os elementos utilizados pelo homem para transformar o objeto de trabalho. Não se incorporam materialmente no produto, já que sua transformação se

dá na forma de desgaste, não originando nenhum novo produto. **Os instrumentos de trabalho já têm trabalho humano incorporado**; o objeto de trabalho, não necessariamente (PARO, 2008, p. 30, grifos nossos).

Assim, ao buscar estes conceitos marxianos, quando se refere ao trabalho pedagógico está-se falando de trabalho não-material e da aula como produto do processo de educação escolar (idem). A aula é “o próprio trabalho pedagógico” (idem, p. 32).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico faz olhar para a totalidade da realidade da escola, como esta se organiza, quem é a centralidade, como se dinamiza a cultura da instituição. Por isso, exige que se compreenda o pedagógico e todas as relações que compõem e ultrapassam o cotidiano da escola.

Cabe, ainda, detalhar compreensões de pedagógico. Denomina-se pedagógico o conjunto de elementos que são intercomplementares e estão imbricados em um projeto de educação: os movimentos, os poderes, as crenças, as linguagens, as subjetividades e as rotinas. Quando o pedagógico está inserido na escola, apresenta-se regulamentado, institucionalizado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo. O pedagógico é, então, entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, não existe *a priori*, nem tampouco existe senão na interação, através da linguagem, perpassando toda a dinâmica da educação e, mais precisamente, é a centralidade do trabalho dos professores. Conhecer tal centralidade, tendo os professores como sujeitos, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, o que exige um contínuo estudo, revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la e, até mesmo, entendê-la. Assim, o trabalho pedagógico se revitaliza, tornando-se planejado, teoricamente sustentado, socialmente elaborado conforme intencionalidades e conhecimentos (FERREIRA, 2010, p. 2).

Nessa complexidade, ao analisar o trabalho pedagógico, percebe-se que este não é um trabalho neutro, está repleto de influências ideológicas e de intensas relações de poderes. O trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem de forma direta ou indiretamente. A primeira, porque perpassam o trabalho pedagógico e a segunda, quando não são explícitos. Portanto, todo trabalho pedagógico é intencional, político e revela as relações de poderes que nele interferem (FERREIRA, 2010). Dessa forma,

O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando, dentro das suas possibilidades objetivas, as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação do sistema do

capital, cumpre determinações da prática social na qual a organização do trabalho pedagógico procura dar conta desta tarefa (FRIZZO Et al, 2013).

Nessa perspectiva, Suchodolski (2010), ao discorrer a teoria marxista, expressa que Marx considera a educação como algo que se realiza através do trabalho e na comunidade dentro dos marcos do desenvolvimento histórico, em cujo transcurso se operam dois processos opostos. A sociedade e o trabalho no percurso histórico criam e formam os seres humanos. Entretanto, esses processos nas sociedades classistas os desumanizam, mesmo que ofereçam ao mesmo tempo grandes possibilidades para o seu desenvolvimento. No capitalismo, essa contradição tornou-se particularmente aguda, pois a divisão crescente do trabalho, o papel crescente da propriedade privada e de opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo do indivíduo com o trabalho e a sociedade e, por sua vez, aniquila a vida individual.

Nesse percurso, passa-se a caracterizar o trabalho pedagógico na escola capitalista. Nesta o objetivo principal é inserir a força de trabalho no “mercado de trabalho”. A empregabilidade é princípio e o disciplinamento, o método. Com isso, os sujeitos do trabalho pedagógico se transformam em objetos e a produção do conhecimento escolar em produção da mercadoria força de trabalho (FRIZZO Et al, 2013).

É possível afirmar que, em relação ao trabalho pedagógico e escolar sua finalidade básica é o disciplinamento para a vida social e produtiva subordinando os sujeitos à esfera de produção, no qual o professorado se insere por si mesmo, tornando-se preparação para a “verdadeira” vida, ou seja, o trabalho capitalista fora da escola, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (idem, p. 559).

O trabalho pedagógico na escola capitalista caracteriza-se com o que Vieira Pinto (2010) chamou de conceito ingênuo de educação descrito no 2º e 3º tema do livro “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, qualificado pela Pedagogia convencional, oficial, alienada definida pelos conhecimentos que são transmitidos do professor ao estudante. Compreende os componentes curriculares, o currículo do curso, os conteúdos mais adequados para cada fase da vida do estudante, sendo escolhidos aqueles que colaboram para a formação da criança, do adolescente, do

universitário. Esse trabalho é reforçado por pedagogos de gabinete⁵⁹ que defendem o tipo de ser humano que a educação deve formar.

Contrariamente a este conceito ingênuo, o mesmo autor destaca a concepção crítica da educação, a qual não se reduz à transmissão escolar de conhecimentos e que percebe que o conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino. Mas, também, pela totalidade das condições objetivas que pertencem ao ato educacional: o professor, o estudante, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da instituição. É algo dinâmico e histórico.

O conceito crítico do conteúdo envolve a totalidade do processo educativo, a qual está sempre presente em cada ato pedagógico (em uma lição por exemplo). Não está constituído somente por “aquilo que” se ensina, mas igualmente por aquilo “que” ensina, “aquilo que” é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional. Unicamente nos graus mais elementares, a “matéria” do ensino se apresenta com qualidade de fixação e de limitação, ainda que relativa. Ao passar a planos mais elevados do saber, o ensino se torna cada vez mais objeto da compreensão pessoal do professor, do autor de livros de texto, do legislador etc (VIEIRA PINTO, 2010, p. 46).

A concepção crítica de educação, na perspectiva de Vieira Pinto (2010) e na que se vem defendendo neste estudo precisa ser aquela que se adapta às condições dos estudantes, às suas imediatas possibilidades de ascensão cultural. Carece ser, no mesmo sentido, a melhor possível para os sujeitos que participam, no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição presente para outra melhor, imediata e concretamente possível. “A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 48).

A concepção crítica da educação procede segundo as categorias do modo crítico de pensar, ou seja, a forma dialética, que é fundamento teórico metodológico desse estudo. A seguir organiza-se um esquema das categorias, baseado em Vieira Pinto (2010).

⁵⁹ Essa realidade descrita pelo autor representa a atuação dos pedagogos que na época (1970) eram especialistas da educação.

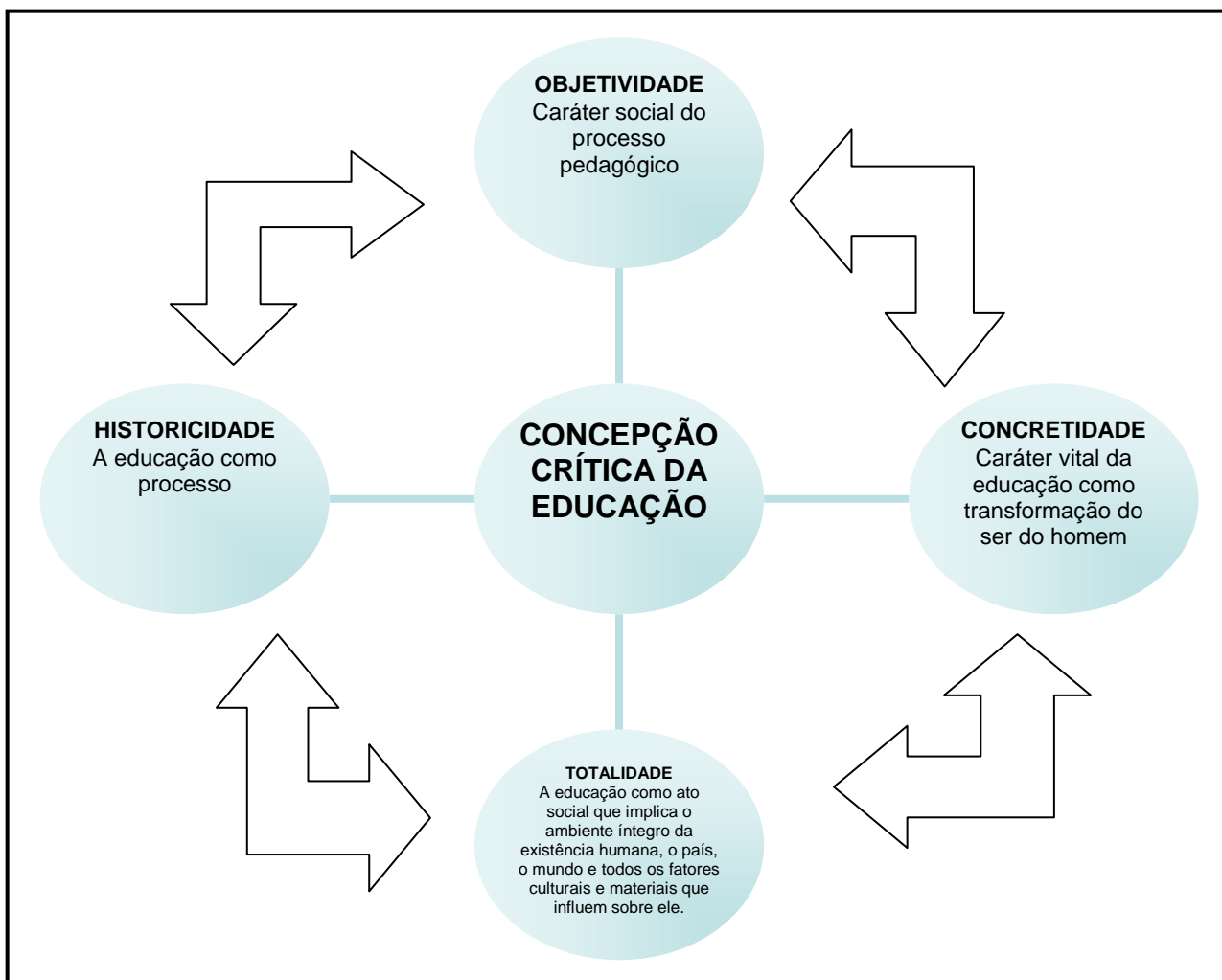


Figura 13 - Concepção crítica da Educação - Vieira Pinto (2010, p. 65)

Assumir a concepção crítica da educação no trabalho pedagógico significa compreender a prática educativa escolar como sendo uma prática política e técnica (FRIGOTTO, 2010a). Ela não se situa no mesmo nível da prática fundamental das relações sociais de produção, que condicionam o modo de existência dos seres humanos, nem da prática ideológica e política que sob esta base se estrutura, a influencia e a modifica. Situa-se não nos “muros” da escola, mas nas relações sociais de produção da existência. A dimensão política do trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora se concretiza à medida que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo ao saber pelo trabalhador que lhe é negado e expropriado pela classe dominante (idem).

O ponto de partida e de chegada, portanto, da ação educativa que busca viabilizar os interesses hegemônicos da classe trabalhadora é político. Enquanto ponto de partida, a determinação da direção da prática educativa escolar que articula os interesses da classe trabalhadora, reforça e amplia a sua luta hegemônica (FRIGOTTO, 2010a, p. 207).

Entende-se, portanto, que o trabalho pedagógico na concepção que se está defendendo tem como ponto de partida e chegada os interesses da classe trabalhadora e o que perpassa e articula a prática escolar - é o trabalho humano. Este é o ponto de partida do conhecimento e a categoria básica do processo de conscientização (FRIGOTTO, 2010a).

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico não se restringe e se submete ao “mercado de trabalho”, mas, ao contrário, necessita oferecer aos estudantes as ferramentas para compreender e lutar nesse mundo do trabalho. Contudo, o que se presencia ainda é a escola capitalista em que o trabalho pedagógico subsume-se às características do capital, estabelecendo a necessidade de o trabalho atender aos imperativos da empregabilidade, o que exige desenvolvimento de competências, sob a responsabilidade individual dos sujeitos, para que estes se mantenham no “mercado” de trabalho (FRIZZO Et al, 2013).

Com base em Suchodolski (1976), questiona-se, então, que papel desempenha a educação nas condições de decadência e destruição do capitalismo.

A resposta a esta questão exige uma análise exata tanto da política educativa burguesa e da situação da escola na sociedade capitalista, como do significado do desenvolvimento das forças produtivas e da luta revolucionária da classe operária pela educação e pelo ensino (SUCHODOLSKI, 1976, p. 9).

Suchodolski, em sua obra Teoria Marxista da Educação, volume II, critica a educação burguesa do “homem” e do “cidadão” e, nessas abstrações, perdem a compreensão da sua vida real, que é uma vida com relações socioeconômicas determinadas, com um trabalho determinado, em uma época e num lugar determinado. Essas abstrações do entendimento do ser humano e da realidade impedem de ver o ser humano como conjunto das relações sociais em que vive. E por consequência:

Os processos educativos realizam-se sob a influência de tais concepções mistificadoras que influem poderosamente no comportamento humano. As teorias educativas que se ocupam deste processo evidenciam as contradições e as falsidades nelas contidas (SUCHODOLSKI, 1976, p. 165).

Na análise dos documentos das políticas de EP integradas à Educação Básica na modalidade EJA, presenciou-se em algumas a preparação para o mercado de trabalho, em outras um discurso contraditório. Por isso, objetivou-se ir à sua práxis, entendida como “articulação entre a apreensão teórica e a transformação real” (FRIGOTTO, 2010a, p. 204) para perceber este movimento no trabalho

pedagógico. Dessa forma, entende-se o pedagógico no contexto da práxis em que os professores são gestores do pedagógico⁶⁰:

[...] o pedagógico perpassa toda a dinâmica da educação, porém, estou defendendo a inversão da análise que se faz do pedagógico, passando a vê-lo como a centralidade do trabalho dos professores e que são estes sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola. Tal centralidade, tendo os professores como sujeitos da gestão do pedagógico, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Significa, finalmente, revelar aos próprios professores as bases de suas decisões de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério (FERREIRA, 2008, p.183).

Então, o que significa a práxis pedagógica?

Dentro da escola, toda práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico. O pedagógico evidencia como "o grupo que compõe a escola se organiza regularmente e como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, dialeticamente, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola" (FERREIRA, 2008, p. 183). Ao mesmo tempo, a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, [...] (FERREIRA; RIBAS, 2014, p. 135-136).

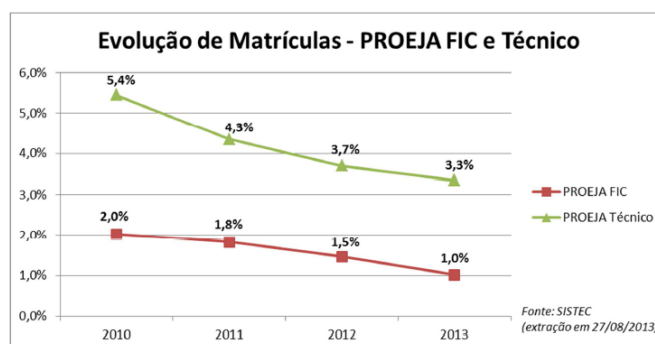
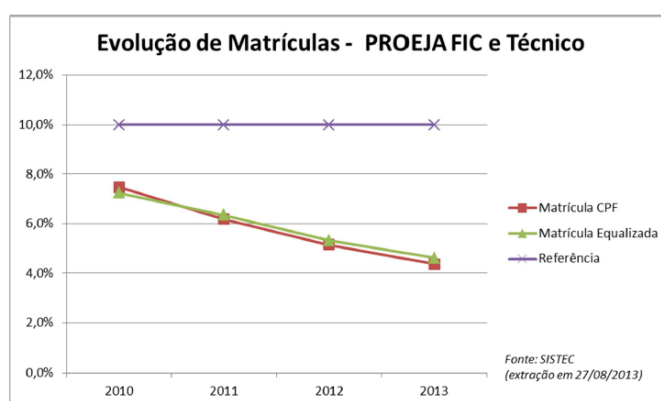
Por isso, em vez de buscar a prática procurou-se neste estudo buscar a práxis dos programas, mais especificamente o PROEJA Médio, a partir do que entendem seus gestores, professores e estudantes do trabalho pedagógico que vivenciam. Isto porque uma das finalidades dessa investigação foi realizar uma leitura do real, uma avaliação do processo pelos próprios sujeitos. Dessa forma, é a práxis, "uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado, como prática, é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho" (FERREIRA; RIBAS, 2014, p. 139).

Portanto, passa-se a refletir sobre os sentidos do trabalho pedagógico, a partir da entrevista com os gestores e dos grupos focais com os professores e estudantes.

⁶⁰ Gestão do Pedagógico refere-se a "um processo que envolve todos, mas consubstancia-se na aula, espaço-tempo do trabalho dos profissionais da educação" (FERREIRA, 2008, p. 102). Ocupa-se da "expressão gestão do pedagógico pela complexidade com que tenho caracterizado o pedagógico, não se restringindo a apenas uma ação de gestores quando se permitem envidar esforços para a elaboração, por exemplo, do projeto pedagógico da escola. Não entendo, assim, ser possível usar "gestão pedagógica" como sinônimo de "gestão do pedagógico". Nesta, estou implicando o trabalho dos professores como componente relativo à complexidade que faz a escola ser escola, a qual tenho chamado de pedagógico. Aquela, a meu ver, assenta-se na ação dos gestores ao dedicarem-se a atividades pedagógicas" (idem, p. 103).

Antes, porém, de apresentar os dados construídos através da prática destacam-se os índices empíricos das políticas de EP integradas à Educação Básica na modalidade EJA em relação a dados sobre as matrículas (TABELA 6) e conclusão dos cursos (TABELA 7). Estes dados tornam-se significativos, pois expressam a realidade e são a partir destes que são analisadas em nível de política. A primeira denuncia um decréscimo significativo nas matrículas nos últimos anos:

Tabela 7: Evolução das Matrículas PROEJA FIC e Técnico

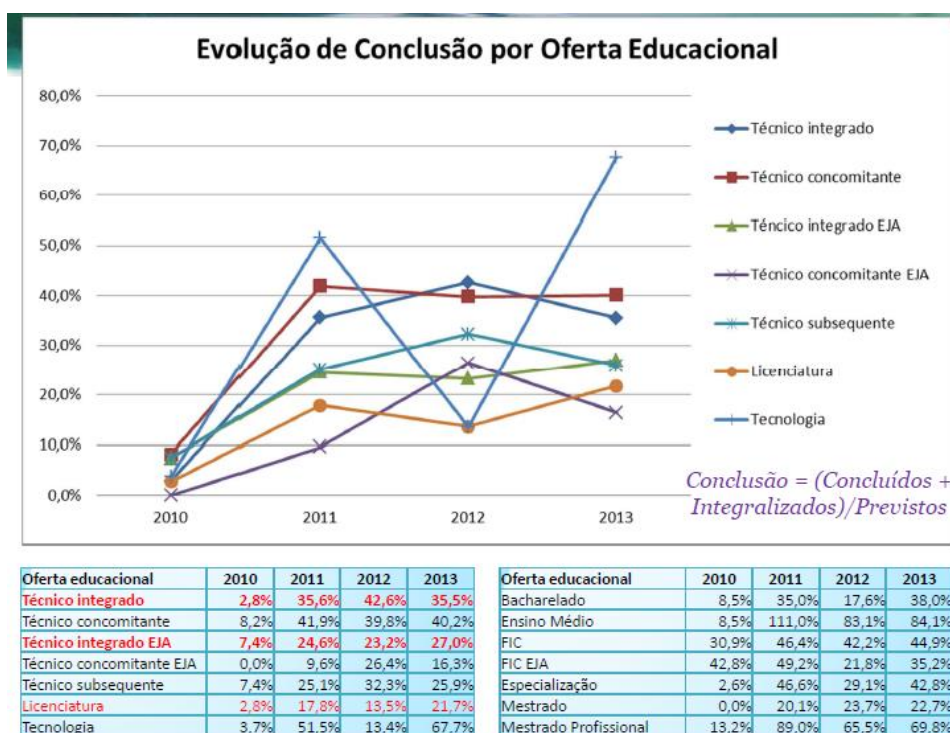


Fonte: Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC – setembro 2013

A tabela sete revela o baixo índice de conclusão geral dos cursos e em especial dos cursos integrados EJA e concomitantes EJA. A partir desses índices surgiram algumas indagações. Que trabalho pedagógico foi promovido nesses cursos? Foi um trabalho a serviço da escola capitalista ou com uma concepção crítica da educação? Tiveram o trabalho e a tecnologia como eixos? Por meio desse trabalho a classe trabalhadora teve a oportunidade de participar das discussões e decisões? Essas questões têm o objetivo de olhar para além dos índices, chamando atenção para buscar a qualidade desses dados e para de fato buscar entender esta

realidade no micro, mas também nas conexões que se efetivam – trabalho pedagógico e gestão da política.

Tabela 8 - Evolução da Conclusão por Oferta Educacional na Rede Federal



Fonte: Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC – setembro 2013

Dessa forma, é importante discutir estes índices na perspectiva do comportamento da consciência crítica (VIEIRA PINTO, 2010), submetendo-os a uma análise crítica da realidade com o fim de apreender seu verdadeiro significado.

Os dados estatísticos educacionais têm um valor sempre relativo a seu contexto e, por isso não permitem, senão aproximadamente, o emprego do método comparativo. Porque, sendo dados numéricos, quantitativos, trazem em si uma contradição, que é a de referir-se a dados sociais, por essência qualitativos (a qualidade da sociedade correspondente). Como estes não podem ser comparados diretamente, mas somente interpretados em função do processo histórico geral e do desenvolvimento, de cada entidade nacional, verifica-se que o exame comparativo das estatísticas educacionais (como aliás das estatísticas vitais) só recebem seu verdadeiro significado à luz de uma análise que não é só numérica, e sim sociológica, histórica, dialética. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 100)

Então, com base no arcabouço teórico sobre trabalho pedagógico passa-se a compreender os sentidos do trabalho pedagógico na práxis dos câmpus pesquisados. E, com base nestas vivências opta-se por entender o TP como ações, relações e transformações: ações dos sujeitos envolvidos – gestores do pedagógico

(diretores, professores, técnicos administrativos em educação, estudantes); *relações* estabelecidas entre o planejamento, o diálogo entre os professores e estudantes, o currículo em disputa, as vivências e as *transformações* dos envolvidos – professores e estudantes e dos sistemas (instituições e políticas).

4.1 – Os sentidos do trabalho pedagógico nos Câmpus pesquisados

Entendendo o trabalho pedagógico, então, como ações, relações e transformações buscou-se nas realidades pesquisadas as evidências dessas percepções, a partir do entendimento dos gestores, professores e estudantes. Em relação às **ações** o C.1 considera o trabalho pedagógico que realizam diferenciado devido à metodologia da Pedagogia da Alternância:

Part 1 (coordenador): *É o nosso trabalho. É bastante diferenciado de qualquer instituição que temos próxima daqui. Mari: [Sim, eu estava observando]. Part 1.: Então, na verdade, trabalhamos com a pedagogia da alternância, pela qual o aluno tem aula de segunda a quarta apenas. Segunda, terça e quarta, e quinta e sexta contamos com o que chamamos de tempo/comunidade. São atividades direcionadas que o aluno leva para casa e traz o retorno na semana seguinte. (...)* Desde o início se pensou que se o aluno não tivesse um excesso de atividades, ele não conseguiria fazer os links necessários em sua formação. Assim, esses trabalhos que eles realizam no tempo/comunidade, **são ao máximo integrados**. O que fazemos é reunir os professores por área de atuação. Juntam-se os professores da área de ciências humanas, das ciências exatas, das ciências da natureza, mais os professores das linguagens e os professores da área técnica (GFP – C.1, grifos nossos).

Também para os professores do C.2 o trabalho pedagógico no PROEJA tem que ser diferenciado, desde a linguagem até a dinâmica:

Part.: Ele tem que ser diferenciado, em linguagem totalmente diferenciada. A contextualização que precisamos fazer também, desde iniciar uma aula até introduzir uma atividade. Tem que ser diferenciado, porque os alunos chegam, geralmente, cansados. Não têm aquela dinâmica mais, eles já perderam essa dinâmica de prova, de trabalho de avaliação. É tudo diferente, é tudo novo, apesar de eles já terem vivenciado algumas fases da vida, é novo. **Então exige muito mais flexibilidade do professor.** Não é questão de baixar o nível de exigência, é **questão da forma de se trabalhar**, até porque é a forma de se trabalhar assim com uma flexibilidade bem maior, um entendimento bem maior (GFP – C.2, grifos nossos).

O C.4 igualmente destacou o trabalho diferenciado: “[...] **enfim, é um trabalho mais próximo do que os demais cursos, um olhar diferenciado**” (Diretor – C.4). E a participação do estudante na organização do curso: “Eles participam dos conselhos, são ouvidos. Enfim, eles têm a oportunidade, o aluno

também tem a oportunidade de ir construindo o curso que ele quer ao longo da sua formação” (GFP – C.4).

O C.5, do mesmo modo, teve na descrição do TP o destaque ao diferenciado e de fato se revelou bem diferente dos outros câmpus pesquisados:

É um trabalho pedagógico um pouco diferenciado. Sinceramente eu não sei como é feito esse trabalho em outros câmpus, mas aqui trabalhamos da seguinte maneira: no início do curso montamos uma rede temática, como é que vai ser direcionado o curso. Então, fazemos uma entrevista com todos os alunos, com todos os professores e coloca na direção do que aquele curso vai precisar, ou seja, vai focar mais em determinada área. Depois disso, é feito um acompanhamento com os alunos e as disciplinas. Antes do início delas, os professores definem como vão trabalhar, mas conforme as disciplinas vão evoluindo, vão trocando os requisitos, trocam o conteúdo e elaboram a ementa da disciplina no final dela, que é depois de ter adaptado todo o conteúdo de acordo com a realidade dos alunos e do que eles precisavam naquele momento. Então, esse é o sistema que utilizamos para montagem do acompanhamento tanto do aluno, quanto do próprio professor que vai montar o seu esquema de aula em cima das necessidades dos alunos; Part: (cont.) uma construção em cima das experiências dele, do que ele já tem de conhecimento, cada tema tu trabalhas a partir do conhecimento dele e acrescentas debate, discute com ele. Creio que seja com base em Paulo Freire, é uma metodologia Paulo Freire (GFP – C.5, grifos nossos).

E esta realidade descrita pelos professores foi destacada também pelos estudantes ao falarem como é realizado o TP no curso:

Estamos sempre cobrando. Quando vemos um professor, vai logo dizendo o que quer, o que precisa e qual é a nossa finalidade em relação ao curso. E eles vão adaptando. Para nós foi assim desde o começo. Então, no meio do segundo semestre já começamos. Provavelmente, a maioria aqui já tinha o segundo grau que estava em função do técnico mesmo. A gente começou algo cobrando. Não cobrando, mas dizendo que a gente tinha necessidade, então eles foram agilizando para nós desde os primeiros semestres. Eles foram bem ágeis nesse sentido. Como na informática. Se nós tivéssemos esperado não ia ter, mas como estava tendo esse projeto que é só a escrita, logo já pedimos para a professora e ela já mudou o rumo e agilizou. A gente aprendeu. Claro que tem muito mais para aprender, mas em função do trabalho para nós, professores, embora trocou muito⁶¹. A gente sempre cobrou nesse sentido. Por exemplo, qual Matemática teremos? Ah, vamos ter a matemática financeira no outro semestre. Nós não queremos enrolar até lá com equação, então eles já vão saber. A gente tem sido assim, tem sido bom, mas cobra bastante. A gente vai lá e reclama, fala (GFE – C.5, grifos nossos).

Da mesma forma que o C1, o C3, que é organizado por áreas de conhecimento, destacou o planejamento por áreas:

Normalmente, cada **área profissional**: humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática, se reúne e planeja suas aulas. Busca-se uma aproximação, com certa interdisciplinaridade dentro da área. Alcançar

⁶¹ A realidade de troca de professores no curso PROEJA também foi evidenciada na fala dos professores.

realmente um trabalho interdisciplinar entre as áreas, não se conseguiu. Dentro da área, os professores procuram se reunir e **planejar suas aulas e é um planejamento bem livre, diferenciado para cada área**. De acordo com as disciplinas que compõem a área se planeja as aulas, por exemplo. **Em alguns momentos há áreas que escolhem os professores que trabalham em conjunto, por exemplo, professora de português e professora de inglês**(GFP – C.3, grifos nossos).

Nesse processo de organização a flexibilidade também foi citada: *Então **é bem flexível** nesse ponto. Dependendo das atividades que a gente realiza, vai dosando a necessidade de mais ou menos tempo ou a inclusão de alguns professores da nossa área* (GFP – C.3, grifos nossos).

Para uma pedagoga que participou do grupo focal há professores que se identificam com o trabalho pedagógico no PROEJA, enquanto alguns só estão na modalidade por questões burocráticas e organizacionais, mas o professor que compreende o universo do PROEJA:

[...] entende que é diferente o público, o método, o horário, a forma de aprendizado e é capaz de conduzir o trabalho durante o semestre, durante um ano, durante toda uma etapa um trabalho de qualidade. A gente sabe que não é todo mundo que consegue ou que estaria disposto a nosso trabalho pedagógico. Seria trazer essa realidade, apresentar essa realidade do professor, **que ele não enxergue só aquele indivíduo ali, naquele recorte de tempo, que enxergue todo um contexto social por trás**. (GFP – C.2, grifos nossos)

Um professor do C.1 diz aproveitar o tempo/comunidade para que os estudantes realizem “uma pesquisa prévia da matéria de aula”. (GFP – C.1). Também afirmou sobre os estudantes: “[...] eles têm gosto, têm caderno, gostam de usar o caderno. Se tu não escreves nada no quadro, não estão gostando. Precisa escrever, nem que escreva uma palavra, ponha uma flecha. Eles vão copiar a palavra e vão copiar a flecha. Querem ter o caderno completo” (GFP – C.1).

Para os estudantes, as aulas são dinâmicas: “A aula é bem dinâmica. Os professores brincam, ao mesmo tempo em que eles dão aula. Eu acho que nos faz aprender um pouco mais rápido, ensinando e brincando ao mesmo tempo” (GFE – C.1). Ainda destacando as aulas e a qualidade do ensino os estudantes expressam:

Como as gurias falaram. As aulas são interessantes, porque os professores deixam os alunos à vontade. Explicam o conteúdo e temos uma grande liberdade para fazer os trabalhos. Não é aquele sistema das escolas tradicionais. Se a gente está lá no Ensino Médio estudando, é bem diferente. O conteúdo pode ser o mesmo, mas a forma de ensino é diferente. Temos liberdade para fazer, para questionar, para perguntar. Então, as aulas se tornam interessantes e se tem vontade, de vir para a aula por causa disso. Part.: Porque é diferente, é bem diferente do que se vê no Ensino Médio normal e que os alunos não têm vontade de ir, porque aquele sistema é sempre o mesmo. Professora de Matemática, por exemplo, ela dá as aulas dela

baseada em raciocínio lógico. Então é bem mais interessante, pois hoje no curso tu não usas mais aquele método. Hoje, é baseado em raciocínio lógico e a maioria dos concursos que se vai fazer, de qualquer uma das áreas, exige (GFE – C.1, grifos nossos).

Percebe-se que além do dinamismo dos professores do IF os estudantes destacam que o ensino é diferente das outras escolas. Os estudantes reconhecem também, assim como os professores, que esta forma diferente de administrar as aulas, motiva os estudantes: *“tem um jeito diferente de administrar a aula, um jeito que prende, que dá vontade de vir, de assistir às aulas, de participar da aula. Há bastante trabalho. (...) Cada um faz do seu jeito. Um vai pra o livro, outro vai pra internet (GFE – C.2, grifos nossos).*

Percebe-se que as formas como os professores organizam as aulas, vai criando vínculo com os estudantes. E isto demonstra uma característica importante na EJA. Outra forma de criar vínculo com os estudantes foi ressaltada por um professor que citou a visita às casas dos estudantes: *“Isso está muito atrelado ao fato dessa questão do tempo/comunidade. Vamos até a casa deles e definimos laços, querendo ou não. Nós fomos na casa de todos. Conhecemos a realidade. Eles nos receberam, nos contaram a história de vida deles” (GFP – C.1).* E, estes vínculos contribuem para diminuir os casos de evasão e para um novo entendimento do processo educativo. *“Nós tínhamos casos de desistência. Fomos até a casa deles. Uma aluna nos disse: “Ah, desisti por que eu tirei 8,50 na atividade. Eu já comecei mal”. Eu disse: “Luciana, não acredito que tu desististe!”. Ficamos conversando. Começamos a argumentar e ela está vindo até hoje” (GFP – C.1).*

O C.4 destacou as visitas técnicas e a abertura aos estudantes na participação do trabalho pedagógico: *“Nesse ano temos as visitas técnicas que estão dando certo, tentando associar mesmo a vivência. Viver não só teoria, essa questão que conversamos com o aluno, ele nos diz como podemos ajudar, ele é muito franco nisso” (GFP – C.4).* Esta possibilidade de abertura corrobora para o que estudo vem enfatizando que é a participação dos estudantes. E para o que defende Vieira Pinto (2010, p. 86) “o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência.”

O C.6 apresentou várias peculiaridades que se diferenciam das outras realidades. A diretora destacou a presença do setor pedagógico, a assistência social

e o pedagogo para auxiliar no trabalho pedagógico junto ao curso e enfatizou como são tratadas as questões pedagógicas do curso:

Ele está sempre ali [coordenador] conversando com o setor pedagógico. Isto falando de setor, de apoio pedagógico. Isso foi o que tu viste hoje, é possível discutir o que a professora traz. Agora ela vai voltar, porque ela trouxe uma situação de um aluno em sala de aula que, para ela, não condizia. Destoou e ela achou problema. Antes de ter uma reação imediata vou voltar pra sala para ver qual seria mais adequado. Este momento é bacana! Por quê? Ao escutar as outras pessoas. [eu achei o máximo] O que acontece? Ela vai retornar pra sala de aula agora já com outro entendimento do aluno. Ela sabe que talvez vai ter que chamar e ser dura com ele. Não sei o que, mas agora ela sabe que ele tem uma historicidade. Que é assim, que outros professores já passaram, mas que ele isso, ele aquilo. É outro olhar. Isso já desarma ela daqui a pouco de ser mais reativa, de ter um posicionamento mais unilateral, sem consulta, sem saber como ele é. É uma visão mais holística do aluno. Na sua integridade, na sua relação com as outras disciplinas (Diretora – C.6, grifos nossos).

Também foram destacados os projetos integradores, empreendedores e saídas de campo que são atividades sistemáticas do curso e que ensinaram aos demais cursos da instituição: “Os projetos que são interdisciplinares (e é um diferencial da proposta, me parece que um diferencial na instituição), a regularidade com que eles foram ocorrendo no PROEJA mostrou a necessidade de que ocorressem nos outros âmbitos (GFP- C.6, grifos nossos). Pela fala da direção, dos professores e dos estudantes o curso PROEJA no C.6 é um curso de muito movimento e isso se reflete na presença de inúmeros projetos:

Ficamos sempre nos reconstruindo, um movimento muito bom. É um curso de movimento na proposta pedagógica. Isso foi pensado na proposta de curso, com os projetos integradores e com o projeto empreendedor. Todo semestre há propostas e projetos acontecendo, que, às vezes, articulam com outros cursos e isso acabou disseminando, instigando outros cursos a desenvolverem coisas diferentes também. Aprendemos isso com esse movimento do PROEJA, porque está na grade curricular. O Projeto Integrador não é só uma proposta de professor. Hoje ao menos ele existe na grade curricular para que aconteça todo o semestre. Acaba que todo o semestre pensamos em uma proposta que os alunos gostem, o que pode dar um resultado positivo e acontecer sempre (GFP – C.6, grifos nossos).

Na constituição do movimento do curso, ao perceber o estudante como um ser pensante, portador e produtor de ideias e com capacidade intelectual que se revela espontaneamente no diálogo e na crítica dos fatos (VIEIRA PINTO, 2010). Nesse caminho o C.6 destacou a realização anual da Semana Temática do Curso:

Tem a semana temática, que é quando os alunos apresentam os trabalhos que eles desenvolveram. Vem palestrante de fora, tem oficinas, tem feira de economia solidária. É um curso de muito movimento. Todos os anos acontece, em outubro. E anualmente desde que eu assumi e nunca mais parou, todos os anos fazemos (Diretora – C.6, grifos nossos).

Sendo assim, considera-se que as ações na EJA são fundamentais para promover um curso de “movimento”. “A ação do educador tem de consistir encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de um grau ao seguinte, até equiparar-se à consciência do professor e eventualmente superá-la” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 88).

Em respeito às **relações**, entendidas como as advindas do planejamento, do diálogo entre professores e estudantes, do currículo em disputa e das vivências, no C.1 apareceu o cuidado com o planejamento para este ser coerente com as necessidades dos estudantes:

*Part 3: Tentamos planejar para **que o tempo/comunidade não seja um trabalho a distância**. Então, sempre se tenta colocar ou figuras, mapas, gráficos, ou atividades assim. No último que fizemos, pedimos que eles tirassem fotos da escola, da comunidade, da casa deles para fazerem esse reconhecimento do mundo deles, focando bastante na Sociologia e na Filosofia. No próximo, já queremos trabalhar com conflitos agrários, trazendo questões da realidade deles e os conflitos agrários que vivemos no RS. Tenta-se fazer esse jogo **de tentar colocar o mundo deles no conteúdo** e, ao mesmo tempo, sempre converso com o Ruan sobre isso. Eu sinto na Sociologia, por exemplo, que é bem forte no PROEJA é o fato de que **as disciplinas mais reflexivas como Sociologia e Filosofia são difíceis no PROEJA, porque trata muito do auto-reconhecimento, da sua vida, da crítica, da reflexão sobre a sua vida e isso é complicado para o adulto. O adulto se sente mal. Eu vejo isso nas aulas e converso sobre com professor de Filosofia**. O adulto não quer ver que a vida dele muitas vezes é difícil ou que o mundo é injusto, ou que as relações capitalistas acabam com a vida das pessoas. Eu sinto que isso é bastante complicado pra eles. No Integrado ele já não sente isso tão próximo dele. O adulto trabalhador sente essa questão, a das relações de trabalho, das relações capitalistas como muito forte nele, muito presente, muito complicado (GFP – C. 1).*

Ao destacar o planejamento a professora também relatou uma dificuldade vivenciada na prática com os estudantes que é trabalhar as questões capitalistas com os sujeitos adultos. Kuenzer (2011) em Pedagogia da Fábrica explica que o trabalhador nas relações concretas de produção vai percebendo sua condição de exploração e os modos de enfrentá-la. “ele vai elaborando um saber que se caracteriza como um conjunto de explicações e de formas de ação que lhe permitem enfrentar ou escapar do controle do capital, com os modos de disciplinamento que lhe são próprios” (idem, p. 183-184). Na relação com o saber o estudante/trabalhador “aprende a se organizar, a sabotar, a dissimular, a reivindicar, e assim por diante” (ibidem, p. 184).

A necessidade de conhecer o estudante para desenvolver o trabalho pedagógico coerente também foi registrada pelos professores pesquisados:

*O trabalho pedagógico só consigo fazer quando eu dou aula para eles e chegando os alunos pela primeira vez, no primeiro contato, **fazer uma conversa com eles** para ver de fato em qual nível eles chegaram e o que vieram buscar. Porque não adianta prepararmos uma aula para eles e não atingir nem o nível de compreensão daquela aula. Então, temos que primeiro fazer uma busca, e não se pode iniciar todas as turmas com o mesmo nível, tem que ser sempre tentando buscar uma maneira de atingir uma maioria dos alunos e eles conseguem. Às vezes batalhamos no começo, eles têm dificuldades e eles trazem dúvidas, trazem ansiedades, principalmente, aquelas de terem ficado tanto tempo sem estudar. Não sabem como vão ser recebidos, como vão se comportar. **Até eles adquirirem essa confiança, tem que ter muita paciência.** Um olhar muito diferenciado, porque senão não conseguimos, e aí começam a acontecer as evasões, as reprovações e uma série de desencontros que não gostaríamos que acontecessem (GFP – C.2, grifos nossos).*

Este conhecer através da “conversa”, “buscar”, da “confiança” expressa a partida dos elementos que compõem “a realidade autêntica do educando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias, etc” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 90). No mesmo sentido, foi destacada a necessidade de partir do conhecimento prévio dos estudantes em relação aos assuntos trabalhados: “*sempre procuro trazer esse conhecimento à tona. Dar muito exemplo da Física do cotidiano. Sempre procuro começar uma aula com eles com alguns exemplos da Física, algumas curiosidades para eles começarem a ter um conhecimento mínimo*” (GFP – C.2). E, apontado que a EJA possui esta característica de o estudante já ter um conhecimento prévio: “*mas na EJA é especialmente relevante pensar nisso. Eles têm um conhecimento de mundo construído e como é que nós queremos reconstruir ou problematizar esse conhecimento que já foi construído ao longo da vida é um desafio e tem que ser pensado nas ações pedagógicas.*” (GFP – C.6). Na mesma direção, o C.4 destacou a riqueza de informações que os estudantes adultos já trazem e a necessidade de transpor para o cotidiano:

Eles são muito ricos em informações, conhecimento, então essa é a grande diferença.** No Integrado, eles não têm essa troca tão grande. Estão ali, até vão te afrontar, às vezes, ou vão te confrontar com ideias diferentes... não afrontar, mas confrontar com idéias diferentes... mas eles são mais tímidos, são mais ouvintes, muitas vezes. E no PROEJA não. **Eles têm mil indagações, perguntam, colocam a história de vida deles, tentam aprender aquele conteúdo que tu estás passando. Sempre vão tentar. Eles transpõem aquilo para vida deles no cotidiano, e isso é o que, talvez, não estejamos tão acostumados a fazer, que é o que acabamos chamando de diferente e que, por isso, estamos repensando,** porque realmente, como o colega disse, às vezes tu te sentes um completo abobado: “**mas o que eu estou fazendo aqui falando

sobre isso? Isso aqui não diz nada para eles". (GFP – C.4, grifos nossos)

No mesmo entendimento de trazer para o cotidiano os conhecimentos o C.5 explica: *"Eles sempre enxergam na prática. Se eles não enxergarem a prática, questionam qual é a importância daquela disciplina para eles. Na hora em que tu começa a trazer para a vida deles para o trabalho, tu consegues que participem"* (GFP – C.5).

Os professores do C.4 chegaram à conclusão, pela sua experiência no PROEJA, que, *"eu acho que isso é um dos lados do diferente. Na verdade, eu vejo isso como uma característica do humano. O aluno adulto é mais indagador, é mais questionador"* (GFP – C.4). Na verdade, entende-se que o que os professores querem destacar é o que Vieira Pinto (2010) chama de "adulto como trabalhador trabalhado."

No C.4 foi enfatizado que o trabalho pedagógico *"está sendo feito em cima de erros e acertos. A gente se reúne muito, conversa muito"* (GFP – C.4). Foi destacado as reuniões pedagógicas que envolvem todo o grupo do setor de ensino – pedagogos, técnicos e professores.

Sempre trazemos ideias, trazemos o que deu certo, o que não deu e eu acho que isso tem sido positivo. O pessoal tem se modificado, modificado as suas ações pedagógicas, tem trazido, ou tentado ao menos. Eu acho que isso é uma constante desde o início. O pessoal está muito envolvido (GFP – C.4).

Para os estudantes o trabalho pedagógico é motivador quando tem a oportunidade de vivenciar a parte profissional: *"tenho certeza de que aqui todo mundo gosta de ir para a agroindústria. O dia em que tem agroindústria é uma festa!"* (GFE – C.1). *"Para nós as aulas práticas, em especial a aula de ontem foi um show! A gente fez abate suíno, foi maravilhoso. Até demorei para dormir pensando naquela aula... (risos)"* (GFE – C.2). No mesmo sentido, os estudantes de outro câmpus relataram a importância de conhecerem sobre a parte técnica, que também auxilia na compreensão do dia a dia:

Eu acho que ela já falou, mas só para complementar. É muito importante. Temos várias áreas, não só a parte secretarial que seriam só secretários, mas nesse semestre tivemos como professora uma que deu algumas partes de Direito para nós. E eu acho que isso é muito gratificante e importante, porque até estávamos comentando que não é direito fugir um pouquinho do secretariado. Porém, vimos agora com algumas aulas que não, que é importante, que é bom saber, é bom nos informarmos, saber o que acontece, saber quais os direitos, que também fazem parte da vida, do cotidiano de cada um (GFE – C.3, grifos nossos).

Os estudantes do C.5 ressaltaram o trabalho integrado dos professores como destaque do trabalho pedagógico do curso:

*Para nós, no segundo semestre, tem sido bem aproveitável **em função da relação entre uma matéria e outra**. Por exemplo, de Design e Informática, Economia e Geografia, eles estão fazendo um trabalho em que as matérias se encontram. Quando fazemos um trabalho de Economia, em contrapartida, fazemos outro com o professor de Geografia, no mesmo estilo, mas em menor proporção, mas tem uma finalidade que não tem na Economia e tem com o professor de Geografia. E a Informática também em função de que não dominávamos, não é por não ter acesso, é por não precisar. Ai então, passamos a dominá-la em função das matérias que a Professora de Informática acaba ajudando, acabamos aprendendo por que precisaria fazer Economia. A Professora de Informática acabou ajudando na formação de planilhas do Excel, ela foi agilizando o trabalho, não seguiu uma meta, **vai fazendo de acordo com o que precisamos**. Se nós precisarmos em Artes, ela vai para lá ajudar, para nós tem sido bom, porque é mais fácil, nos facilita bastante (GFE – C.5, grifos nossos).*

Também destacam a qualidade do ensino e o comprometimento com a aprendizagem do estudante por parte dos professores:

*[...] os professores têm aquele interesse de tu aprenderes. Não é vir aqui marcar tempo sentando atrás da mesa e largando o conteúdo no quadro e tu te viras. **Part.:** Eles têm o trabalho com pesquisa, preparam o que está sendo pedido. É bem interessante. Eu acho que eles acabam gostando mais desse tipo de ensino do que do tradicional. **Part.:** E nunca tem aquele sistema de “eu gosto de Português e não gosto de Matemática”. Aqui não tem isso, a gente gosta de todos. **Part.:** Todos são legais. **Part.:** E eu que era ruim em Matemática, não sabia nada, agora aprendi, porque justamente ensina e brinca. **Part.:** Sim, mas e com aquela professora ali quem não aprende? (GFE – C.1, grifos nossos).*

O trabalho pedagógico na visão dos estudantes do C.4 é muito qualificado, as aulas são dinâmicas e interativas. Chamou muita atenção a fala do estudante ao dizer que o conteúdo do curso é “*atualizado, compatível com o de faculdade*” (GFE-C.4) isto porque no GFP foi relatado que o curso ficou uma minigraduação.

Voltando à questão do planejamento o C.4 destacou o plano de ensino, a avaliação, a não aceitação por parte dos educandos das aulas expositivas e a vantagem de sua proposta prever a construção junto com os estudantes:

Mais uma vantagem do nosso plano, do curso do PROEJA, é, na geografia, o projeto prevê que a construção dos conteúdos em conjunto com a turma. Isso já está previsto no projeto do curso. É importante para o professor. Não que alguém fiscalize, que grave se o professor está obedecendo ao que está no plano dele, mas acho que é um ponto positivo do nosso curso (GFP – C.4).

A avaliação apareceu no C.5 e mostrou-se um processo avaliativo coerente com as necessidades dos jovens e adultos:

A avaliação se fosse feita só nas provas, como tu estavas ouvindo antes, tinha aluno que não ia prosseguir. Há grandes dificuldades, por isso

*oferecemos outras avaliações, para que eles busquem estudar um pouco mais **Part.: É conjunto. Quem tem mais tempo com o aluno sabe dizer. Era assim e melhorou. Antes era uma avaliação totalmente diferente do que nós usamos no curso aqui dentro do Instituto; Part: Até porque eles vêm buscar, apesar das dificuldades, um conhecimento que lá pelas tantas descobre que tem finalidade. Ainda bem que, mesmo com as dificuldades, eles conseguem (GFP – C.5, grifos nossos).***

Pode-se observar a experiência avaliativa do câmpus na prática como foi relatado no Diário de Campo:

Quando encontrei a sala, eles já tinham iniciado a reunião e estavam fazendo os pareceres dos alunos do 3º ano. Fiquei a observar a organização do grupo. Estavam três professores e depois chegou mais um. Percebi que eram bem integrados e conheciam bastante os estudantes, ressaltavam as transformações deles. Percebi o trabalho pedagógico, materializado na avaliação (Diário de Campo, 16/07/2014).

A experiência dos professores do C.5 na área do PROEJA foi evidenciada pelos estudantes: “[...] então, eu acho que esse é o diferencial dos professores aqui, já tem uma vivência nessa área” (GFE – C.5). Igualmente foi destacada a presença de estagiários da Licenciatura em Matemática para auxiliá-los nas dificuldades: “E temos bastante aula com o pessoal que estava se formando o ano passado e com o pessoal que está se formando esse ano. E eles deram bastante aula para nós, também aceitamos as aulas” (GFE – C.5). Essa aproximação dos estudantes das licenciaturas a realidade do PROEJA, vantagem dos IFs é chave tanto para ir aproximando os estudantes, futuros professores ao desafio de ser docente, como para ter a contribuição de quem está em constante discussão teórica (MARASCHIN, 2012). “Aprendizagem mútua: alunos das licenciaturas aprendem na prática e com os docentes, ao mesmo tempo em que desenvolvem a habilidade da pesquisa, da construção coletiva” (idem, p. 57). Em relação ao processo avaliativo, os estudantes manifestaram-se que este processo foi sendo modificado no decorrer dos anos:

Quando a gente estudava em 2011, o parecer era feito individualmente, como é feito hoje, só que era individual mesmo! O nosso está sendo feito no grupo agora. Vocês já perceberam? O parecer é do grupo inteiro. Depois é que se escreve o parecer nominal. Temos aquela avaliação individual. Porque é assim cada pessoa no PROEJA tem ou é uma dificuldade ou aprende de uma forma diferente, com as suas dificuldades e, às vezes, eu percebo que no nosso técnico eles não estão fazendo isso, estão fazendo geral (GFE – C.5, grifos nossos).

Algo que se constituiu em uma importante conquista relatada pelo C.6 e observada na pesquisa no câmpus foi a reunião pedagógica semanal⁶² que, segundo a direção e os professores, tornou-se um excelente instrumento de

⁶² Este tópico será retomado no item 5.2.3.

formação continuada de professores: “Estas reuniões, por exemplo, fazem com que a prática docente no PROEJA acabe se constituindo formação continuada para os professores da área técnica” (GFP – C.6). Entretanto, foi um grande processo até chegar ao entendimento e a consolidação das reuniões.

Os estudantes destacaram sobre o TP a organização da Instituição em relação ao plano de ensino:

Sempre, no primeiro semestre, tem plano de ensino. No primeiro dia de aula é apresentado como vai ser. O primeiro dia de aula é pra isso, os professores que não nos conhecem se apresentam, nos apresentarmos para eles e eles colocam ali o que cada dia vai ter e o nome da disciplina de cada um (GFE – C.6, grifos nossos).

É interessante, pois para os estudantes lembrarem-se do procedimento do plano de ensino é porque ele faz a diferença no acolhimento deles na Instituição e no desenvolvimento do trabalho dos professores. Também foi enfatizado a disponibilização dos materiais estudados em aula:

*É todo o material disponibilizado que o professor passa em sala de aula, como o professor agora está passando para nós tudo e depois fica disponibilizado como ela está falando. Se tu tens alguma dúvida, não conseguiu copiar ou até mesmo fica melhor para tu estudares, entras lá, está lá o material, **Part:** Imprime. **Cont:** tu imprimes o trabalho do teu jeito (GFE – C.6).*

Da mesma forma, foi ressaltado o laboratório do curso que é motivo de entusiasmo entre os estudantes, e acredita-se que poderia ser um espaço importante a ser conquistado por todas as Instituições, tendo em vista a importância revelada pelos estudantes:

Part.: Essa é a sala mais desejada Part.: Exclusiva, é o 6F. [Mari: Todo mundo quer chegar no 6F e no laboratório?] Porque ela só é usada para 6F que é para o projeto empreendedor que é uma cooperativa montada nesse semestre e Mulheres Mil que é o pessoal da tarde. Então são só essas duas turmas que têm a chave (GFE – C.6).

Ainda sobre as relações, no grupo de interlocução, foi destacado o trabalho da assistência estudantil. E o mais interessante foi a ação do profissional que atua para além da assistência financeira, mas auxiliando os estudantes e os profissionais a fazerem o acompanhamento da trajetória do estudante. Parece que nesta ação está uma pista para o sucesso do curso PROEJA:

No nosso caso, a assistente social tem um papel realmente de destaque e não é só pela questão da assistência financeira, na verdade a coordenação não existe sem o papel da assistência estudantil na figura da assistente social. Ela não é a única profissional que está atuando. Tem um Pedagogo também. Mas os casos, as situações individuais e familiares, são sempre acompanhadas pela coordenação e pela assistência. Então, sem a assistente estudantil nós estamos sem uma das pernas ou sem uma e

meia, no sentido de que todo o acompanhamento que extrapola, não é só a questão financeira, é do entendimento da trajetória desse sujeito, dessa pessoa dentro do curso e seus contextos familiares, de trabalho, de vizinhança. (G1)

Pode-se retomar aqui as ações das equipes de apoio que trabalham junto aos cursos, um espaço e atuações muito importantes que os IFs possuem, pois, segundo o discurso no grupo de interlocução estes profissionais desempenham um trabalho de acompanhamento no sentido amplo.

*Part.: **É o acompanhamento da pessoa**, a bolsa nem todos têm, mas a assistência todos têm. Porque a assistência é o financeiro para gente e a assistência social, ou o que a gente chama **assistência estudantil, é de sentido mais amplo.***

Part.: Tem toda uma ajuda de divulgação nos editais e de uma simplificação dos editais para os alunos. Passar de sala em sala com o edital simplificado para que o aluno possa realmente entender e consiga acessar o edital, cumprir fazer os pedidos.

Part.: É o que a gente chama de extrato de edital, na verdade. É em algumas poucas linhas todo o edital.

*Part.: Não só isso como também todo um apoio do perguntar “por que você não está vindo? Está acontecendo alguma coisa?” **É um ouvir mais detalhado desse aluno** (G1, grifos nossos).*

Em relação ao entendimento do trabalho pedagógico enquanto **transformações** dos envolvidos, sejam estas dos professores e ou estudantes ou dos sistemas – instituições e políticas, pôde-se observar no C.1 o relato de uma professora em que narra à mudança de metodologia:

Eu, por exemplo, vim da faculdade. Estávamos acostumados a PowerPoint, PowerPoint. Primeira aula e tu vêes que eles ficam, querem copiar tudo, daí eu: - Pessoal como é que vocês querem? Como é que vocês ficam mais à vontade? – Ah! Professora nós queremos copiar, adoramos escrever. Eu encho o quadro e eles ficam realizados, eles têm o caderno completo. É lindo ver, a vontade que eles têm de escrever e guardam para estudar (GFP – C.1).

O C.4 também enfatizou as mudanças nos professores com a seguinte reflexão: “no PROEJA quem aprende mais são os professores e não os alunos” (GFP – C.4). Este discurso recupera “o educador como sabedor –ignorante, como ser em permanente processo de aprender para ensinar” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 118) e nesta compreensão a tese fundamental do trabalho pedagógico crítico em que no processo educacional “não há desigualdade entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente” (idem, p. 120).

Os estudantes também narram a mudança, a coerência de metodologia dos professores e a desacomodação, processo pelo qual estão passando:

Só não aprende quem não quer mesmo, porque as explicações são bem dadas. São explicações bem de acordo com a nossa idade, porque não somos mais criança. A criança tem mais facilidade de pegar o conteúdo,

nós já temos mais bagagem, temos que pensar. Mas os professores são maravilhosos. Não há nenhum que diga aquele ali é... são amigos mesmo. É muito bom! Para mim foi uma porta que se abriu, porque aquele negócio de casa, sofá, geladeira, sofá e geladeira!...acabou. (risos) (GFE - C.1).

E a superação de dificuldades:

Part.: Eu estou vivendo uma das melhores fases da minha vida.

Part.: *Eu também! Para mim foi assim, porque e há seis anos atrás eu perdi o meu filho em um acidente. Então, é aquela coisa que tem dias que cai, e aqui não. Eu saio pesada de casa, mas na hora em que eu entro no ônibus já converso com uma, converso com outra e chego aqui e passa, sabe, passa o dia... (GFE – C.1, grifos nossos).*

Estes relatos caminham no sentido de que Kuenzer (2011) discute que é a proposta escolar ultrapassar sua dimensão meramente técnica para alcançar a dimensão política, que permite ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, percebendo como esta se articula com as relações de produção e como pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações. Além destas transformações e superações já descritas um estudante relatou a sua melhora na escrita: “*está escrito, não sei no que que vai dar, mas está pronto e ela foi quem ajudou muito e até o Português em si melhorou bastante depois disso (risos)*” (GFE – C.2).

Nesse processo de registrar as transformações, observou-se que vários câmpus destacaram que, com a prática, vai se percebendo a necessidade de mudanças. Foi o que se percebeu nos discursos do C.1, C.3, C.4 e C.5:

[...] essa divisão assim por áreas de atuação que provavelmente no próximo semestre até vamos dar uma modificada, não queremos que fique nessas caixinhas das Ciências Humanas, só Linguagens. Queremos um envolvimento um pouquinho maior entre as áreas de atuação, mas mais ou menos o que fizemos foi dividir em grupos e esses grupos eles pensam em atividades coletivas para o tempo/comunidade (GFP – C.1).

Eu acho que isso é um desafio que estamos nos colocando, mas nós vamos ter que sentar várias vezes para chegar nesse ponto. *Eu vejo que essa proposta exige um pouco esses avanços, Na medida em que as aulas vão se desenvolvendo, me sinto meio frustrado, vou ser sincero, **até agora eu me sinto frustrado com essa questão do PROEJA.** Não porque talvez eu esteja me exigindo. Acho que nós não estamos conseguindo fazer aquilo que nos propusemos e tanto assim que falar sobre isso agora também é um tanto complicado, justamente porque eu acho que temos que melhorar, para poder **justamente construir essa interdisciplinaridade, essa aproximação entre áreas diferentes para que de fato o tempo que a gente tem naquela noite por área de fato aconteça interdisciplinarmente.** Uma espécie de conexão de saberes , de modo que superemos os pequenos pedacinhos, para que o aluno tenha essa visão mais do todo, acho que é um pouco essa ideia. Que o aluno não fique, separando uma e outra coisa, mas que ele tenha essa visão um pouco mais conjunta (GFP – C.3, grifos nossos).*

*Uma das coisas muito legais é irmos aos pouquinhos imigrando para isso, é essa a perspectiva como eu falei para a Cristina, de **colocar na mesa as áreas, o que cada área trabalha de fato com eles,** para pensarmos a*

discussão teórica da Ivani Fazenda, ela é bastante interessante, mas que, por exemplo, com PROEJA a questão da interdisciplinaridade, tranquilamente podemos compor isso (GFP – C.4, grifos nossos).

*É o que eu comentei com ela e com eles aqui no nosso QG, é que ela está tendo planilhas no terceiro semestre e nós vimos só no quinto semestre, então meu Deus logo no início até ser organizado é uma confusão. **Tu vêes que com a nossa confusão. Eles começaram a resolver o pequeno problema deles do terceiro semestre, quando chegarem no quinto não vai mais ter, eles se organizaram de uma forma para que não aconteça o mesmo problema. Foi bem importante** (GFE – C.5, grifos nosso).*

Também em relação às transformações a partir da práxis observou-se através dos discursos dos professores a necessidade de rever a linguagem no TP, de escutar mais os estudantes e de considerar a missão dos IFs :

*[...] **Claro que nos desafios pedagógicos que temos, a nossa linguagem necessariamente é outra linguagem. Muitas vezes percebemos que são linguagens com as quais precisamos deixar as pessoas falarem. Elas precisam falar das suas experiências. Nós aprendemos com estas experiências e muito. Daqui a pouco nos vimos pequenos, inclusive, diante de todas aquelas questões que eles trazem. Mas, realmente, eu acho que o desafio constante que se faz é sempre na formação técnica. Mas, por outro lado, também não tem que ter essa preocupação de necessariamente resultados em termos pragmáticos. Nós queremos que todos se formem, claro que nós temos uma obrigação de nos formarmos da melhor forma possível e estamos fazendo o nosso melhor. Mas, por outro lado, sabemos que várias dessas pessoas talvez nem estejam tão preocupadas de serem necessariamente técnicos. Então, temos uma questão que é o ambiente da diversidade! Por isso que ele não é uma questão simples, eu acho que o PROEJA não é simples, mas é muito importante. E inclusive eu acho que vai muito ao encontro da própria criação dos Institutos Federais. Acho que isso é importante. A gente olhava a questão da cidadania **Part.: e atender justamente o público mais vulnerável, que mais necessita. O PROEJA tem uma função fundamental no Instituto Federal, assim como tem o PRONATEC no nosso caso que também de uma forma ou outra ele procura atender uma demanda, formar profissionais** (GFP – C.3, grifos nossos)***

O C.5 relatou a transformação do componente curricular de estágio para o projeto de estágio em que os estudantes montam e vivenciam uma cooperativa, tudo embasado na Economia Solidária:

*Pensamos em fazer algo em que eles praticassem efetivamente, envolvendo todos os conteúdos das disciplinas que eles veem no curso. **Eles moldam um projeto visualizando uma cooperativa em que eles são associados. Para tanto, eles têm que se respeitarem, pensar sobre a questão participativa, ou seja, sobre economia solidária. Apresento a eles os conceitos antes e no último ano se tenta fazer com que eles ajam dessa maneira. Sim, eles têm grandes dificuldades, assim como qualquer um de nós. Somos capitalistas, muito individualistas. Eles têm uma linha bem forte, mas o que buscamos é que eles mudem seus comportamentos, suas formas de agir para serem melhor aceitos em muitos trabalhos, porque, às vezes, isso é um empecilho, o comportamento deles em relação a uma situação problema. Eles reagem, muitas vezes, de forma não adequada e isso, em uma empresa, os donos evitam. Não conseguem emprego ou têm dificuldades em conseguir bons empregos nesse sentido. Esse projeto***

visa a, desde essa formação pessoal deles, até conhecimentos. Então, como é que eles aprendem melhor? Tu sabes que a maior parte deles têm uma grande dificuldade em manter os conhecimentos na cabeça. Quando aprendem, questionam muito isso, cansaço deles com suas outras atividades. É claro que eles têm uma história de dificuldades na vida deles. A dificuldade não existe a partir de agora, deve ter existido o tempo todo, por isso eles se atrasaram nos estudos. Cobramos as provas avaliativas para que eles estudem, é o objetivo, é lei, Se não fizer isso, eles não vão fazer essa parte, **Você leva para a prática e as minhas perguntas na avaliação são das duas linhas, faço uma pergunta do conteúdo e a pergunta de como você desenvolveu este conteúdo. Isso para eu tentar ver: ele não consegue responder, mas ele entendeu na prática. Se conseguiu responder à pergunta na prática, então, ele está bem. O conceito dele vai ser de processo em construção ou construído, por isso que a avaliação dele é muito diferente. Tu tens que fazer uma avaliação em que tens que medir estes dois lados e depois você tem que corrigir ela toda para ver esse aluno, no todo, como é que ele construiu, não construiu. Nesse processo, usamos conceitos, cada disciplina coloca seus conceitos conforme vai trabalhando (GFP – C.5, grifos nossos).**

Percebe-se que a vivência e transformação da proposta do C.5 é uma das:

formas viáveis para enfrentar a questão do trabalhador que é cidadão, aproveitando as contradições que o processo pedagógico capitalista apresenta e tentando romper com o seu círculo de dominação, é uma tarefa política da maior relevância, a ser assumida coletivamente pelos trabalhadores e pelos intelectuais comprometidos com seus interesses (KUENZER, 2011, p. 199).

Os professores do C.5 destacaram também, em relação a esta proposta que que vivem pela organização da cooperativa, que conseguem perceber a enorme mudança dos estudantes no final do curso, quando realizam a banca de defesa de estágio. A constituição de um grupo de professores foi destacada no C.4 como uma forma de acompanhar todo o processo de formação dos estudantes:

[...] Desejamos que os professores que estejam no PROEJA, continuem no PROEJA, que isso, às vezes, quando temos um só professor da área ele tem que pipocar pelos cursos. Agora que estão chegando mais professores e está tendo, pelo menos, dois professores por área, eu acho que facilita, porque realmente é interessante tu pegares o PROEJA e continuar com aquela turma do início ao fim. Tu seres professor deles, até porque conseguimos desenvolver, já aprendemos um pouco da turma. Acho que a Cristina está tentando fazer isso, formar um grupo, que realmente goste de trabalhar com PROEJA. Já percebemos que o PROEJA é diferente. Quem não tem essa visão eu acho que não deveria trabalhar com PROEJA, porque eles são realmente diferentes, e trabalhar o pedagógico tem que ser diferente, a avaliação tem que ser diferente, o ingresso já é diferente e estamos trabalhando com eles desde o início. Já percebemos isso, agora é por em prática. Estamos tentando, mas temos dificuldades, não negamos. A maioria não tem experiência com o PROEJA. Então, estamos tendo a experiência aqui, mas eu acredito que este grupo está evoluindo, estamos abertos a discutir, a ver novas ideias. Eu acho que isso é positivo (GFP – C.4, grifos nossos).

No C.6 foram enfatizadas várias transformações, sendo elas na Instituição, na sensibilização e reinvenção do trabalho pedagógico: “O PROEJA foi, do que eu vejo, no tempo que eu estou aqui, o curso que fez isso de uma forma sistemática e os outros cursos foram atrás, **ensinou para a Instituição**” (GFP – C.6, grifos nossos); e “**no PROEJA eu aprendi a ser professora**” e “nos outros cursos ela nunca teve esta **sensibilização em relação ao processo pedagógico, ao entendimento de educação**” (GFP – C.6, grifos nossos); e o PROEJA

*Demanda que devemos rever sempre as **questões pedagógicas**, aquilo que, tu que estás em sala de aula, estás trazendo para este momento. E **isso acaba sendo realmente uma formação constante para nós, no mínimo, nos fazendo refletir sobre algumas coisas, porque esse jeito deles acaba fazendo a gente repensar**. Outro movimento que é bem bacana, agora a professora Janaina falando, **é movimento de professora que fez em mim, pelo menos, é que te instiga a pensar várias formas de trabalhar aquele conteúdo, de várias formas diferentes. Porque tu ficas tentando, não funciona tão redondinho assim como em outros lugares. Aí isso fica te desestruturando o tempo todo, mas é um movimento bom ao mesmo tempo** (GFP, C.6, grifos nossos).*

No mesmo entendimento, outra professora comentou no GFP sobre o processo de reinvenção que ocorreu com ela:

*Eu também sou professora da Área Técnica. É realmente assim. O PROEJA te traz essa **reinvenção**, porque ele te traz desafios, embora sejam disciplinas técnicas com outros públicos, ele tem uma fórmula, tem uma caminhada e o PROEJA te traz realmente um **desafio de fazer diferente para que tu possa realmente passar esse conteúdo, para que esse grupo entenda. Por outro lado, no PROEJA, os projetos são um desafio para nós, professores, e realmente aprendemos com isso, porque não passa dentro das questões técnicas, não passa pela cabeça da gente que um projeto desses vai nos ensinar, através desse grupo, toda uma interdisciplinaridade entre áreas. Principalmente com a parte de relações humanas dentro de uma área técnica, então é um aprendizado muito grande** (GFP – C.6, grifos nossos).*

Além da compreensão sobre as ações, relações e transformações que caracterizam o trabalho pedagógico do PROEJA Médio dos Câmpus dos IFs do RS (VER QUADRO 13) e de perceber que três questões aparecem com destaque nas realidades pesquisadas que são: trabalho diferenciado (C.1, C.2, C.3, C.4 e C.5), as aulas práticas (C.1, C.2 e C.3) e consciência de que o trabalho pedagógico precisa ser melhorado, ele precisa evoluir (C.1, C.2, C.3, C.4). Apresentam-se outros destaques que perpassaram o discurso dos pesquisados como a formação que foi apontada como uma necessidade para melhorar o TP no PROEJA:

Algumas iniciativas são feitas. Os professores têm vontade que as coisas aconteçam. Então, essa iniciativa de trabalhar por projetos, acontece. Mas, no meu entendimento (isso tenho dito, e digo com a maior tranquilidade), poderia ser melhor, poderia ser mais focado, poderia

trabalhar mais com o aluno neste sentido, ouvir os alunos. Acontecem as iniciativas, o pessoal é muito preocupado, mas isoladamente tem algumas questões para encaminhar e que eu acredito que a **formação** pode dar conta disso (Diretora C.1, grifos nossos).

No mesmo sentido, da formação, foi apontada realização de mais estudos, busca de novas experiências sobre o PROEJA e o amadurecimento do próprio câmpus para melhorar o TP:

Ele é bom. Mas, precisa ser melhor. Precisamos de mais tempo e como eu te falei agora é buscar informações em outros lugares, buscar quem estuda mais PROEJA, trazer as experiências para cá, aliar com as experiências que estamos construindo aqui e acho que não podemos deixar de arriscar. Porque só de já ter conseguido colocar por áreas, que os professores já se organizam, já é uma grande evolução. Claro que queríamos que estivesse tudo redondinho, bonitinho, óbvio! Mas começamos um PROEJA em 2011 desculpa! [Mari: Sim.] Então: 2011, 2012, 2013, 2014 são três anos! Talvez esse PROEJA só vai ficar bom quando tiver 10 anos! (Diretor C.3, grifos nossos).

Da mesma forma que foi enfatizada pelo diretor, os professores destacaram a necessidade de conversar mais para vencer os desafios do trabalho pedagógico:

Olha, eu vejo assim: há desafios bem grandes. Nós conversamos que também sentimos a necessidade, realmente, de conversar. Até mesmo esse processo. Nós somos educados para fragmentar os saberes e cada um no seu feudo. E a gente mudar isso, é um desafio, de trabalho por área não é um trabalho simples. Sei que nós estamos trabalhando, nossa área, É a área das Humanidades, Geografia, História, Sociologia e Filosofia e temos nos reunido. Agora inclusive estamos no período de planos de ensino que todos estão fazendo. Nós não fizemos ainda nosso plano de ensino do PROEJA, justamente porque queremos trabalhá-lo de uma forma e até estávamos pensando esses dias, de elaborar na forma de conceito (GFP – C.3, grifos nossos).

Assim como os gestores e professores ressaltaram a importância da formação, os estudantes ressaltaram que a formação dos professores e a experiência que têm faz o diferencial do ensino:

E até pela formação dos professores. A maioria vem de Universidade Federal e a maioria já tem uma experiência até mesmo fora do país. Então, isso tudo agrega nas aulas, porque daí eles têm uma experiência e uma forma de ensinar diferente, de repente de maior qualidade (GFE – C.4).

A partir, então, das discussões construídas nesta seção permite-se concluir que o trabalho pedagógico dos programas de EP integradas à Educação Básica na modalidade EJA é entendido como práxis das políticas porque é na prática, na realidade que as políticas vão se efetivando, na concretidade (VIEIRA PINTO, 2010) Conclui-se também que o TP precisa ser construído com a participação dos estudantes, considerando o caráter social do processo pedagógico: “*precisa construir isso com eles: o que é uma aula?*” (GFP – C.4, grifos nossos). E, nesse

caminho, o TP faz a diferença e a transformação na vida dos sujeitos, tanto professores como estudantes:

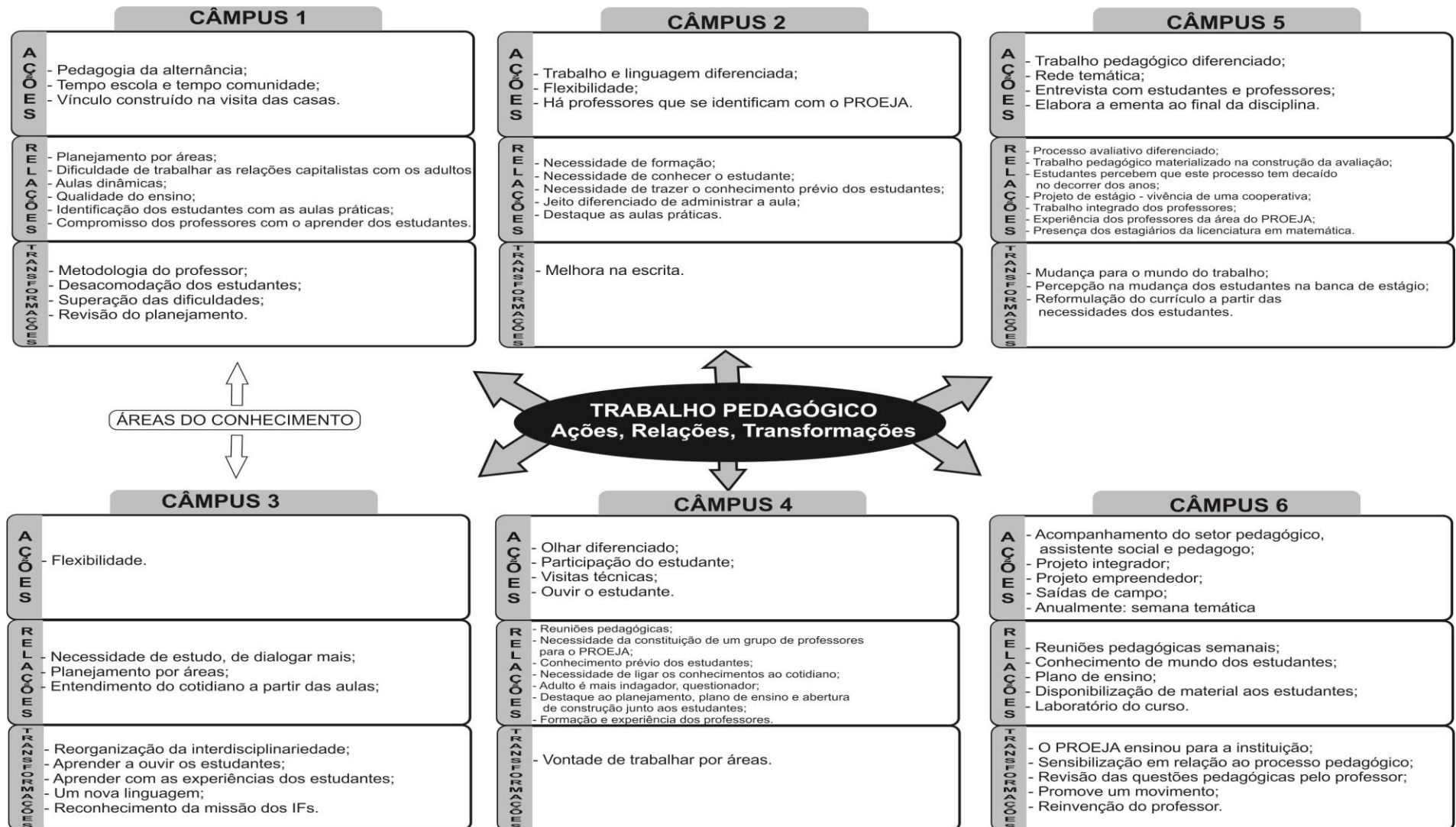
*O professor também precisa segurar sua expectativa, segurar sua ansiedade, porque é um outro tipo de aluno. Mas depois que tu saís da sala de aula e tu vês que o aluno vem falar contigo e diz “olha, eu vejo hoje o mundo com outros olhos!” Isso aí para mim é o que vale. Isso é o importante! Mas, claro, há a ideia de avançar, de evoluir, de crescer como um profissional da educação. Então, acabam acontecendo várias questões ao mesmo tempo. Mas há a questão da inclusão e da transformação desse sujeito em alguém que vai querer mais depois, que vai seguir adiante. Aqui é só uma pequena parada, um pequeno momento com a gente. Ele tem outras coisas para seguir depois. Não sei se concordam com a minha fala? Part.: Com certeza. Sim. Ouvimos deles essa transformação. Eles também têm uma grande expectativa: **estudar no IFSUL é quase tu viveres em uma universidade.** Part.: Tem um status. Part.: tem, né. **O diploma, professora, ele vai vir ali assim o nome do IFSUL?** Vai, vai vir o nome do IFSUL. Que isso conta quando vamos pedir emprego! Sabemos que conta. Mas é assim, se você vai comparar, por exemplo, como o que o Fabrício está dizendo, com outros níveis de ensino, integrado e tal. Para eles é muito! Para a vida deles esta mudança vai ser incrível. **Então, esse crescimento de cada um, como entrou e como [Mari: saiu.]** Part.: **Donas de casa do interior, que agora, meu Deus, estão trabalhando na biblioteca da escola, lá do interior onde ela mora. Está realizada, quer dizer, trabalha na biblioteca da escola. Se eu não estivesse estudando aqui eu não ia conseguir** (GFP – C.3, grifos nossos).*

Pelo discurso construído no grupo focal, além da transformação dos sujeitos observadas na trajetória dos estudantes, está o significado e a representação da formação no Instituto Federal. A inclusão dos trabalhadores e o(s) lugar(es) que vão ocupando na sociedade faz a ressignificação do saber.

O saber adquirido, sendo simultaneamente a consciência do não-saber restante, leva o pensamento a prosseguir no movimento histórico, é constantemente reveladora de possibilidades de melhores condições de existência e de novos e mais perfeitos conhecimentos em múltiplas direções. Daí o caráter exponencial⁶³ da educação (VIEIRA PINTO, 2010, p. 80-81).

Percebendo, então, o quanto é significativo o trabalho pedagógico para resgatar pontos fundamentais no processo formativo dos professores e estudantes e considerando as categorias do modo crítico de pensar: a objetividade, concretidade, totalidade e historicidade, busca-se sintetizar as discussões realizadas sobre os sentidos do TP no Quadro 14, por meio dos sentidos mapeados na prática dos cursos.

⁶³ O caráter exponencial da educação significa para Vieira Pinto (2010, p. 36) significa a educação “multiplicar-se por si mesma com sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e portanto exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva).”



Quadro 14 – Síntese da Categoria Sentidos do Trabalho Pedagógico

Nesse sentido, para propor essas transformações na vida dos sujeitos, sejam eles estudantes ou professores, o trabalho e a tecnologia têm que necessariamente serem eixos dessa práxis. Não, como se observa comumente ligado a uma redução usual de preparação ao mercado do trabalho ou da tecnologia reduzida a equipamentos. “A tecnologia deve ser compreendida como conjunto de ferramentas, entre elas as ações de trabalho, que põem em movimento uma ação transformadora da natureza” (SCHAIBER et al, 2008, p.382). Dessa forma, além dos equipamentos, devem ser incluídos os conhecimentos e ações necessárias para operá-los, ou seja o saber e seus procedimentos (SCHAIBER et al, 2008).

Trabalho pedagógico com os eixos trabalho e tecnologia inclui a prática social, os aprendizados humanos, em seus processos e produtos, o conhecimento empírico. Engloba também o saber tácito produzido no trabalho, as artes e técnicas construídas em diferentes tempos e espaços pelos seres humanos, as forças produtivas e as racionalidades e lógicas em determinado contexto histórico, produtor de sentidos, significados e história (MACHADO, 2010). Passa-se, então, a discutir os sentidos teóricos e da práxis do trabalho, da tecnologia no TP dos cursos.

4.2 Os sentidos do Trabalho e da Tecnologia

Nesse estudo vem se defendendo que as categorias trabalho e tecnologia precisam ser eixos do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Profissional. E isso se justifica primeiro porque “a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana” (ANTUNES, 2009, p. 165). E, segundo, porque:

A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada. O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizadas em conformidade com ele. Até que ponto as forças produtivas da sociedade são produzidas, não só na forma do saber, mas como órgãos imediatos da práxis social; do processo real da vida (MARX, 2011, p. 589).

Nesse processo social, histórico e dialético percebe-se que os conceitos de trabalho e tecnologia estão presentes nas políticas e propostas educacionais para os

trabalhadores. Por se tratarem de categorias imprescindíveis para a humanidade, a sua compreensão e seus vários significados e sentidos é empreitada crucial e decisiva em nossos dias (ANTUNES, 2013). Por isso, procura-se compreender e elucidar os sentidos, primeiro do trabalho segundo os escritos de Marx (2012, 2010) e de autores que têm o trabalho também como centralidade de estudo (ANTUNES, 2009, 2013, MANACORDA, 2010, KOSIK, 1969, FRIGOTTO, 2008, VÁZQUEZ, 2011, CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012). Para além do sentido teórico, objetiva-se compreender o sentido prático que o trabalho vai assumindo no cotidiano dos cursos e na vida dos sujeitos – gestores, professores e estudantes dos cursos de Educação Profissional, na modalidade EJA.

4.2.1 Os sentidos do Trabalho

Quando se fala “educar para o trabalho”, o que significa? Quais trabalhos? Quais sentidos o termo assume histórica e atualmente? Manacorda (2010) explica que o ensino para o trabalho oscila frequentemente entre uma função abstratamente moral, de educação ao amor pelo trabalho e de respeito aos trabalhadores; e uma função didática que aproxima experimental e intuitivamente para as noções teóricas ou de verificação no concreto. Compreende-se que é, a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, prática, que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas. “Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 7).

Nesse processo, o primeiro sentido do trabalho que se destaca é **atividade ontocriativa**, pois pelo trabalho o ser humano existe para o outro. Para Marx (2012, p. 60) “um valor-de-uso⁶⁴ ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza de seu valor? Por meio da “substância criadora de valor” nela contida o trabalho.” E o autor acrescenta: “o que determina a grandeza de valor, portanto é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário

⁶⁴ O valor de uso desempenha um papel crítico na análise que Marx faz das contradições oriundas do aparecimento da força de trabalho como mercadoria. O valor de uso da força de trabalho é a sua capacidade de produzir valor novo ao ser transformada em trabalho aplicado à produção. Assim, o valor de uso da força de trabalho vem do desenvolvimento das relações de produção e troca de mercadorias, de valor e de dinheiro. (BOTTOMORE, 2012, p. 593).

para a produção de um valor-de-uso” (MARX, 2012, p. 61). Percebe-se, então que, em Marx, o trabalho é considerado um momento fundante da vida humana, é ponto de partida do processo de humanização. Porém, pela sociedade capitalista o trabalho passa a ser assalariado, alienado, fetichizado. “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência” (ANTUNES, 2013, p. 8). O trabalho torna-se uma mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Transforma-se em meio e não primeira necessidade humana (ANTUNES, 2013).

No livro “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, Marx sinaliza este sentido do trabalhador passar a ser mercadoria. Ao reforçar que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do que trabalho acumulado e que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, necessita “vender-se a si próprio e a sua humanidade” (2010, p. 28) observa-se esta compreensão. E, ainda, Marx conclui: “se o trabalho é, portanto, uma mercadoria, é então uma mercadoria com as mais infelizes propriedades” (MARX, 2010, p. 37). Assim, argumenta-se com Antunes, quando na apresentação do livro “A Dialética do Trabalho”, afirma:

O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva já alienada. O que significa dizer (...) que sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho (2013, p. 8-9).

O primeiro sentido apresentado - o ontocriativo, entendido como atividade vital do ser humano, capaz de criar a si mesmo, configura-se na realidade capitalista como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Observa-se uma contradição dialética⁶⁵, que é descrita por Marx (2010, p. 82):

*A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação **imediate** entre o **trabalhador** (o trabalho) e a **produção**. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (grifos do autor).*

⁶⁵ Bottomore (2012, p. 118) descreve contradição dialética “(a) porque elas constituem oposições inclusivas reais, pois seus termos pressupõem existencialmente seu oposto e (b) porque são sistemática e internamente relacionadas com uma forma de aparência mistificadora.”

Nesse contexto dialético do trabalho, fundamenta-se em Karel Kosik, no livro “Dialética do Concreto” (1969) que se refere à filosofia do trabalho. Para o autor, o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o ser humano desempenha e que exerça uma influência sobre a sua psiquê, o seu habitus e o seu pensamento, ou seja, sobre esferas parciais do ser humano. “O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade” (KOSIK, 1969, p. 180). Frigotto (2008), denomina esta concepção apresentada por Kosik como concepção ontológica ou ontocriativa:

Na sua dimensão mais crucial, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2008, p. 400).

Voltando a Kosik (1969, p. 180), o trabalho é o “ponto onde o animalesco se transforma no humano, e, portanto o ponto de nascimento do homem.” O autor destaca pares dialéticos: causalidade-teleologia, animalidade-humanidade, necessidade e liberdade, particular e universal, real e ideal, interior e exterior, sujeito e objeto, teoria e práxis, homem e natureza que fazem parte do processo de trabalho.

Agregando-se ao sentido ontocriativo do trabalho Kosik (1969) se refere ao trabalho possuir o sentido de metamorfose ou mediação dialética: “Na mediação dialética deste processo não se estabeleceu um equilíbrio entre as contradições, nem se formam contradições antinômicas, mas sim a unidade das contradições se estabelece como processo ou no processo de transformação” (KOSIK, 1969, p. 183). Pela mediação dialética ocorre a metamorfose, na qual se cria o novo. Por ela, da animalidade nasce o humano e o desejo animal se transforma em desejo humanizado. No trabalho e pelo trabalho o ser humano domina o tempo, pois um ser que é capaz de resistir a uma imediata satisfação do desejo e o contém ativamente faz do presente uma função do futuro e se serve do passado. Descobre aí no seu agir a tridimensionalidade⁶⁶ do tempo como dimensão do seu ser (KOSIK, 1969).

⁶⁶ “A tridimensionalidade do tempo humano como dimensão constitutiva do ser do homem baseia-se no trabalho como ação objetiva do homem. A tridimensionalidade do tempo e a temporalidade do homem são baseadas na objetivação. Sem a objetivação não se dá a suspensão temporal” (KOSIK, 1969, p. 185).

O segundo sentido que se destaca é **o do trabalho nas suas formas históricas, alienadas**. Nesse caminho, aproxima-se ao conceito apresentado por Manacorda, em “Marx e a Pedagogia Moderna” (2010), e diz respeito à expressão negativa do trabalho relacionada ao termo historicamente determinado que indica a condição da atividade humana, que denomina economia política, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que expressa. Esse sentido é destacado nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos (2010), que ilustram que “a essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada enquanto atividade sendo para si, enquanto sujeito, enquanto pessoa é o trabalho” (MARX, 2010, p. 99).

Manacorda (2010) destaca que a propriedade privada está à frente do trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha. É prejudicial e nociva, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e como atividade humana completamente estranha a si mesma, estranha ao ser humano e à natureza e assim, à consciência e à vida.

E este trabalho, na medida em que é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda a atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto indústria, atividade alienada de si mesma e constitui – como Marx objeta a Hegel – o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado. E Marx acaba resumindo essa determinação do trabalho, na qual a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, pela formulação, peremptória e inequívoca, de que o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo (MANACORDA, 2010, p. 62).

Em relação à negação e afirmação do trabalho Vázquez (2011) destaca que o trabalho não só produz objetos e relações sociais, com um caráter alienante como produz o próprio homem. Dessa forma, o trabalho que, por um lado, nega o homem, por outro, o afirma, na medida em que o produz. Amparado em Marx, o autor enuncia que se o trabalho humano fosse marcado por uma negatividade absoluta, ou seja, perda total do humano, degradação em um sentido total ao nível de animal ou de coisa, não se poderia conceber a produção do homem enquanto homem. Em Marx tem-se a perda do humano, entendida como animalização da existência, ou seja, transformação do humano em animal. E, então, mesmo estando alienado, o homem continua um ser consciente, ativo (não consciente no sentido humano, criador de sua atividade). Somente o ser humano se aliena e apenas ele porque é produto do seu trabalho e é histórico (VÁZQUEZ, 2011).

Manacorda (2010) destaca também que Marx se refere à abolição do trabalho, que, segundo o autor, é resultado da divisão do trabalho. A divisão, acrescenta o autor, se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí se expressa a realidade da atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo. Contudo, vale considerar que o trabalho humano não é pura negatividade, pois em qualquer tempo histórico se apresenta como o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, sendo que até mesmo o escravo não se reduz a objeto e cria a realidade humana. Se não fosse este processo histórico, a superação das relações escravocratas, feudais e capitalistas seriam eternas (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012).

Nesse sentido, agregam-se as considerações de Antunes (2009) que chama atenção para o tempo de trabalho e tempo livre – por uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho. Para o autor, uma vida cheia de sentido fora do trabalho, supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por indivíduos (homens e mulheres) sociais e livremente associados, na qual ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2009, p. 175).

O autor, conclui que, no mundo do trabalho, a luta pela redução da jornada de trabalho ou tempo de trabalho deve estar no centro das ações e as reivindicações do direito ao trabalho da mesma forma (ANTUNES, 2009). No mesmo livro – “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e negação do trabalho”, Antunes revela que uma das hipóteses sobre o trabalho é a construção de um novo sistema de metabolismo social, de um novo modo de produção da vida, fundado na atividade autodeterminada e baseada no tempo disponível (p. 260-261).

Agrega-se a este sentido a nova morfologia do trabalho que, com base em Antunes (2009), destaca as **múltiplas transversalidades do trabalho: gênero, geração e etnia** em que a nova morfologia do trabalho reconhece o aumento significativo do contingente feminino no mundo do trabalho, as diferenças salariais e de condições de trabalho entre homens e mulheres e imigrantes, a exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho e ainda a inclusão precoce de crianças no mercado de trabalho.

Desse modo, são profundas as clivagens e transversalidades existentes hoje entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos, negros e índios, qualificados e não qualificados, “incluídos” e “excluídos” (ANTUNES, 2009, p. 257).

Assim, nessa configuração do mundo trabalho⁶⁷, é importante compreender essa nova polissemia do trabalho, sua nova morfologia - trabalho multifacetado, resultado das enormes transformações do capital das últimas décadas. Encolhimento dos operários industrial e rural clássicos, o surgimento dos assalariados de serviços e o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários em processo de ampliação, a retração do operariado industrial de base taylorista-fordista e a ampliação das novas modalidades de trabalho como as trabalhadoras de telemarketing e call Center, motoboys, digitadores, assalariados do fast-food, jovens trabalhadores dos hipermercados (ANTUNES, 2009).

Nessa configuração do mundo do trabalho, é importante considerar que as políticas de EP na modalidade EJA reconhecem essa nova morfologia ao possibilitar, atualmente pelo PRONATEC, a oferta de cursos profissionalizantes a esse público prioritário:

No Pronatec EJA, a Bolsa-Formação atenderá prioritariamente a: I - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; III - beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda entre outros que atenderem a critérios especificados no âmbito do Plano Brasil sem Miséria; IV - pessoas com deficiência; V - povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; VI - adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; VII - públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa-Formação (BRASIL, 2013, p. 16-17).

⁶⁷ Optou-se neste estudo por usar a terminologia mundo do trabalho por entender que esta representa os diferentes trabalhos e a classe que vive do trabalho, opondo-se ao “mercado do trabalho”, que se limita a descrever a competição do sistema capitalista.

Esses sujeitos são os excluídos do mundo do trabalho e, na maioria das vezes, do processo de escolarização. É importante destacar que o Programa ainda caracteriza quem são os trabalhadores:

São considerados trabalhadores os empregados com contrato de trabalho formal, trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores por conta-própria, trabalhadores na construção para o próprio uso ou para o próprio consumo, independentemente de exercerem ou não ocupação remunerada, ou estarem ou não ocupados no momento em que se candidatarem a uma vaga da Bolsa-Formação (BRASIL, 2013, p.17).

Percebe-se que a política destacou a concepção ampliada de trabalhador, o que Antunes (2009) chama de noção ampliada de classe trabalhadora, que

inclui todos que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, o novo proletariado dos Mcdonalds, os trabalhadores hifenizados [...], os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas [...], os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”- trabalhadores assalariados sem carteira de trabalho, em enorme expansão no capitalismo contemporâneo e também aqueles que prestam serviços de reparação, limpeza, etc. - que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural (ANTUNES, 2009, p. 103-104).

Resta questionar se esses trabalhadores farão realmente parte do Programa e se são esses o público que se matriculam e concluem os cursos de EP integradas à Educação Básica.

O terceiro sentido que advém dos anteriores é o **trabalho como práxis** que possibilita criar e re-criar, não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagens e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2008). Kosik no mesmo entendimento, afirma que o trabalho como ação objetiva é um modo particular de unidade de tempo e de espaço como dimensões essenciais da existência humana, ou seja, formas específicas do homem no mundo. Afirma também que o caráter objetivo do trabalho é expressão do homem como ser prático, como sujeito objetivo. “No trabalho, o homem deixa algo permanente, que existe independentemente da consciência individual. A existência de criações objetivadas é pressuposto da história, isto é, da continuidade da existência humana” (KOSIK, 1969, p. 185). Lukács (2010) afirma que a primeira práxis é o trabalho:

[...] que a práxis como base do ser do homem, e de todos os momentos de seu ser, produz necessariamente, já na fase mais primordial, essa superação do mutismo do gênero, como base do seu autodevir; poderemos mostrar que as manifestações complexas de sua vida espiritual, aparentemente até distantes da realidade, são momentos necessários daquele processo que introduz no ser a primeira práxis, isto é, o trabalho (LUKÁCS, 2010, p. 74).

Essa dimensão situa o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade (FRIGOTTO, 2008; KOSIK, 1969). O trabalho como um agir humano não se separa da esfera da necessidade, “mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade humana.” E a “relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e historicamente variável” (KOSIK, 1969, p. 188).

Ao compreender o trabalho como práxis ou baseado em Marx como filosofia da práxis (VÁSQUEZ, 2011) coloca-se o ser humano como produtor de um mundo humano que transforma a partir de seu trabalho:

Dissemos anteriormente que o homem, de acordo com o pensamento de Marx, é por essência um ser que necessita objetivar-se de um modo prático, material, produzindo, assim, um mundo humano. Produzir é, por um lado, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é, do mesmo modo, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem. Com a natureza per se não tem um caráter antropológico, o homem tem de ajustá-la a seu mundo humano, mediante a transformação a que a submete com seu trabalho. ‘A indústria é a relação histórica real entre a natureza e, portanto, as ciências naturais e o homem.’ Através da indústria, a produção ou o trabalho, a natureza se adapta ao homem, pois ‘nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente, existem de um modo imediatamente adequado ao ser humano.’ A natureza em si, exterior ao homem, se converte em natureza humanizada e, nesse sentido, Marx diz também que ‘a indústria é o livro aberto das forças essenciais do homem.’ Livro escrito, poderíamos dizer, com caracteres humanos. E o desenvolvimento da produção, da práxis produtiva, não passa de uma crescente humanização da natureza (VÁSQUEZ, 2011, p. 131-132).

Nesse processo de produção e transformação permite que o trabalho e todas as formas de práxis dele diretamente originadas exerçam desde o princípio efeitos retroativos complexos sobre o trabalhador, sobre o ser humano ativo, transformando sua atividade em outra sempre mais ampla e diferenciada e consciente construindo a relação sujeito-objeto cada vez mais forte e intensa (LUKÁCS, 2010). “Assim, devido à práxis, o homem que continua a se desenvolver em uma multilateralidade cada vez mais variada, se encontra defronte à sociedade, ao seu metabolismo com a natureza, à sua formação de órgãos para o desenvolvimento próprio” (idem, p. 82)

Desses argumentos construídos por Marx, Vázquez e Lukács para compreender o trabalho como práxis passa-se a entender que o papel das massas populares é fundamental – o proletariado que é a tese fundamental do materialismo histórico, através da produção material de um período determinado e a sua ação histórica. No Manifesto, Marx e Engels enunciam a atividade revolucionária como um processo teórico, na medida que revela os princípios da revolução, prático na medida que traça uma linha de ação estratégica e ainda formula uma teoria da organização traçando um caminho para a conquista do poder público, a organização do proletariado como classe dominante e a utilização desse poder para transformar radicalmente o modo de produção. Portanto, é um processo de ruptura e organização (VÁZQUEZ, 2011).

Essas questões que abrangem o trabalho como práxis é que tornam o trabalho um importante princípio formativo, que se recupera a necessidade de vê-lo como um direito e um dever. Por isso, insere-se o quarto sentido - **trabalho como princípio educativo**, que, para Frigotto (2008), não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Trabalho, como princípio educativo, trata de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Significa que pelo trabalho a produção do ser humano remete a um ser da natureza e também produto da sociedade e da cultura de seu tempo (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012). Para Ciavatta (2008), tanto o trabalho como princípio educativo, quanto a educação politécnica e formação integrada, remetem à relação entre trabalho e a educação, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e a educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Essas concepções têm por base a vertente marxista e gramsciana e a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (2010). A autora apresenta também que:

Tendo por base as exigências do sistema capitalista, a educação profissional modelou-se por uma visão que reduz a formação ao treinamento para o trabalho simples ou especializado para os trabalhadores e seus filhos. A introdução do trabalho como princípio educativo na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação (CIAVATTA, 2008, p. 413- 414).

Ao se perceber que o trabalho tem um sentido educativo, compreende-se nas propostas, no currículo e nas relações, o trabalho como princípio educativo assumindo nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Uma sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, educando dessa forma para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Outra sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a Educação Profissional nos termos da lei em vigor –, mas para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012).

No texto “O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores” Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizam que junto à concepção autocriativa do trabalho está implícito o sentido de propriedade, que é o intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para a manutenção da vida humana.

Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar a natureza pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia – para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões. A partir desta constatação elementar, percebe-se a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (idem, p. 17-18).

Tratando os sentidos do trabalho, como princípio educativo, Saviani (1989) destaca três sentidos diferentes, mas articulados entre si. O primeiro pelo grau de desenvolvimento social atingindo historicamente a educação em seu conjunto. Nesse sentido, nos modos de produção correspondem as formas distintas de educar com um desenho correspondente dominante de educação. No segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher com o objetivo da efetiva participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. No terceiro, o autor apresenta o trabalho pedagógico que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho. Por isso, que se percebe o sentido do trabalho

como princípio educativo⁶⁸, como um importante conceito a ser compreendido na Educação Profissional.

Apresentar o trabalho, como princípio educativo nas políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica, especialmente nas práticas para os jovens e adultos, significa desenvolver a criticidade dos estudantes. No documento base do PROEJA Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo é um dos princípios do Programa e significa “o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2009, p. 38). Também no Documento Base do PROEJA FIC o trabalho como princípio educativo é um pressuposto e significa:

[...] essencialmente uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente, da sociedade. Assim, é fundamental para sua compreensão, a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional (BRASIL, 2007, p. 27-28).

No Documento Referência PRONATEC EJA (BRASIL, 2013) o trabalho como princípio educativo também aparece como um princípio que consolida a política de EP integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA (p. 10). O mesmo documento, na página 11, destaca que, em consonância com a legislação da EJA, a construção de currículos que integrem a EP com a Educação Básica na modalidade EJA, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos são referências pedagógicas.

Assim, Ciavatta (2009) chama atenção para que no entendimento do trabalho como princípio educativo visualize-se a relação entre política e educação ou entre sociedade e educação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento. E a autora afirma: “mas esse processo não se dá apenas na escola nem basicamente na escola. A escola é somente uma de suas mediações” (idem, p. 212). Na realidade brasileira, consta-se que, no início do século XX e na década de 1930, existiram duas vertentes sob a concepção do trabalho como princípio educativo – a existência de escolas que introduziram o trabalho como atividade modeladora, educativa em sentido amplo e a mera

⁶⁸ Para ampliar a discussão sobre o sentido do trabalho como princípio educativo, principalmente para compreender na realidade brasileira ver o capítulo “A escola do trabalho no contexto da industrialização” no livro *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)* de Maria Ciavatta (2009).

discussão de como deveriam ser as escolas do trabalho em relação às necessidades da sociedade industrial brasileira (CIAVATTA, 2009).

Em síntese, a escola do trabalho, que tomou forma no Brasil ao longo de um processo demorado, passou pelo assistencialismo e pelo trabalho como fundamento da educação e caminhou na direção do “preparo técnico” por imposição das necessidades acarretadas pela industrialização – imposições industriais, cujos aspectos mais visíveis eram os elementos político-ideológicos. O sentido dado ao trabalho como princípio educativo foi o da formação do produtor-executor. Isso correspondia ao projeto de sociedade que combinava a segmentação e a diferenciação social entre dirigentes e produtores; legitimava-se pela valorização do trabalho e obscurecia a expropriação do trabalhador; engendrava, nas relações de trabalho e por suas mediações sociais, educativas e culturais, diferentes classes de cidadãos. (idem, p. 227-228)

Sendo assim, vale pensar, se, hoje se tem na prática o sentido do trabalho como princípio educativo, qual a concepção que perpassa ou se não perpassa a realidade dos cursos de EP? E, é importante considerar que na sociedade capitalista e no trabalho pedagógico crítico o trabalho é educativo se:

- 1- não for entendido como emprego;
- 2- for compreendido como a base estruturante de um novo tipo de ser, e a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político;
- 3- nessa relação com a natureza, estabelece-se uma relação entre a satisfação das necessidades biológicas e a parcela de liberdade implícita em todos os atos humanos para satisfazê-la;
- 4- forem admitidas duas formas fundamentais de trabalho: o trabalho como relação criadora do homem com a natureza produzindo a existência humana; e o trabalho como desenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético e trabalho como manifestação da vida. (TEODORO; SANTOS, 2011, p. 159-160)

Portanto, diante do destaque aos sentidos do trabalho como atividade ontocriativa, trabalho nas suas formas históricas e alienadas, trabalho como práxis e trabalho como princípio educativo e da centralidade que os sentidos do trabalho vão assumindo historicamente e da necessidade desta compreensão para a práxis das políticas de EP integradas à Educação Básica, percebe-se a importância de refletir sobre os sentidos e significados fundamentais do termo trabalho e, como estes se materializam no trabalho pedagógico. Na continuidade, após discutir os sentidos do trabalho passa-se a tratar dos sentidos da tecnologia.

4.2.2 Os sentidos da Tecnologia

O conceito de tecnologia também está presente nas políticas e propostas educacionais para os trabalhadores, ligada ao trabalho ou para expressar o desenvolvimento tecnológico. Nota-se que, muitas vezes, a expressão é utilizada

sem um sentido transformador para o ser humano e ela não é entendida por muitos estudantes e professores. Por isso, busca-se compreender e elucidar os sentidos teóricos desse termo a partir dos escritos de Vieira Pinto (2005a, b).

Inicialmente, é preciso considerar que Vieira Pinto (2005a), em sua obra, recusa a expressão “era tecnológica”, porque considera que o ser humano não seria humano se não vivesse sempre em uma era tecnológica (FREITAS, 2005). Assim, a ação humana assume centralidade na construção do sentido de tecnologia, visto que “o verdadeiro criador das coisas é o homem e não o mundo” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 39). Por isso, é importante compreender o processo histórico e o caráter cumulativo da técnica e entender que o laboratório de pesquisa anexo à gigantesca fábrica tem o mesmo significado ético da capelinha construída ao lado dos engenhos rurais (VIEIRA PINTO, 2005a). No processo de entender os sentidos da tecnologia, é necessário compreender que a ação do ser humano é a capacidade de projetar:

A conveniente via de ingresso na compreensão do significado humano da tecnologia inicia-se com o exame da máquina, enquanto produção inventiva da inteligência humana, desde os primórdios de sua evolução. Com efeito, a máquina compendia, já nas primeiras realizações, o esforço do homem em descobrir meios de superar as resistências opostas pela realidade física a seus projetos. A máquina, assim como a técnica, é coetânea ao homem. Representa uma das manifestações do processo de criação do homem por si mesmo. São ambas resultado da evolução que desenvolveu nesta espécie viva o sistema nervoso, elevando-o ao nível em que se tornou capaz de produzir, com caráter abstrato e universal, os sinais das coisas, as ideias, permitindo ao indivíduo projetar o estabelecimento de relações entre os corpos, não imediatamente dadas, mas pensadas. Na necessidade de projetar a máquina está a verdadeira origem dela. Não é sem motivo que se considera a chamada “era tecnológica” a “era dos projetos” e que os “projetistas”, os engenheiros de visão criadora, nela desempenham tão relevante papel (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 54).

Para Vieira Pinto, no volume I, do livro “Conceito de tecnologia”, a palavra tecnologia tem quatro significados principais que foram organizados no seguinte quadro:

Conceito	Tecnologia
1º Sentido etimológico – logos ou tratado da técnica	Significado etimológico – tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. Este é necessariamente o sentido primordial, cuja interpretação nos abrirá a compreensão dos demais. A tecnologia aparece com o valor fundamental e exato de “logos da técnica.” (p. 219)
2º Sinônimo de técnica ou de Know-how	Equivale pura e simplesmente a técnica. Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na palavra corrente, quando não se exige precisão maior. As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimo, aparece ainda a variante americana, de curso geral entre nós, o chamado

	know how. A confusão gerada por esta equivalência será fonte de perigosos enganos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos suscitados pelo intento de compreender a tecnologia. (p.219-220)
3º Conjunto de técnicas de que dispõe uma sociedade	Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de tecnologia entendido como conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância dessa aceção reside em ser a ela que se costuma fazer menção quando procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade. (p.220)
4º Ideologia da técnica	A ideologização da técnica. Condensadamente, pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica. (p.220)

Quadro 15 - Sentidos de Tecnologia para Álvaro Vieira Pinto

Fonte: Vieira Pinto (2005a), p. 219-220

O primeiro sentido, apresentado por Vieira Pinto, é o de **tecnologia como logos da técnica**. Neste, a tecnologia seria a ciência e a técnica seria seu objeto.

A técnica, qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. **Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica.** Tal ciência admite ser chamada tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 220, grifos nossos).

Silva (2013), explicando este primeiro sentido de Vieira Pinto, esclarece que quatro pontos devem ser considerados:

a) a técnica é um ato produtivo, nesse caso, um ato humano; b) na condição de ato, ela requer um conjunto de considerações teóricas; c) essas considerações impõem a necessidade de um campo do conhecimento humano para aglutinar e consolidar tais reflexões; d) esse campo, que toma a técnica como objeto de suas reflexões, analisa-a criticamente [...] (SILVA, 2013, p. 844).

Vieira Pinto (2005a) destaca que a técnica não é vista como ato da existência humana e, por isso, os técnicos não refletem sobre esta realidade e não são capazes de explicar o que fazem e nem explicar a si mesmos e por que o fazem. Para o autor, a partir das categorias do pensamento dialético crítico, os técnicos estão capacitados para apreciar a natureza do trabalho que executam e de sua função nele. O ser humano necessita da práxis para assumir sua função de técnico, porém ainda há uma dissociação entre a teoria e a prática, sobre a qual acrescenta Vieira Pinto (2005a) à maioria dos teóricos e práticos da tecnologia nem chega a ter consciência.

O resultado infeliz da situação cifra-se em vermos a teoria ser feita pelos práticos, não chegando sequer a suspeitar que a estão fazendo, e, de outro lado, a prática ser imaginada pelos teóricos, que sobre ela especulam com

inteira falta das vivências autênticas dispensáveis à formulação de julgamentos lógicos corretos (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 222).

Nesse contexto, o ser humano precisa ter a compreensão unitária da técnica em função das condições sociais em que a realiza, passando a dominar a que executa e todas as demais, sabendo o que significa, quanto vale e quais as finalidades da técnica. O domínio teórico da técnica liberta o sujeito da servidão prática à técnica (VIEIRA PINTO, 2005a). Por esse motivo, a técnica ganha um espaço na formação do profissional, no sentido de em seu trabalho conhecer as técnicas que o compõem. E é a consciência crítica, por meio da lógica dialética, que elabora a verdadeira teoria da técnica.

Terá de ser uma forma de apreensão da realidade resultante igualmente da reflexão dos próprios técnicos, quando as condições sociais lhes permitirem a liberdade de terem acesso a uma percepção do mundo, de que agora, em geral, não dispõem. Tendo diante de si o limitado campo de visão que a máquina, a fábrica, escritório ou repartição pública lhe oferecem (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 229).

Devido à importância que a técnica assume para a tecnologia acredita-se que, nos cursos de EP, a técnica também deve ter um espaço garantido no sentido de elaborar a teoria geral da técnica. Para isso, considera-se que os seguintes tópicos são importantes para serem discutidos nos currículos dos cursos:

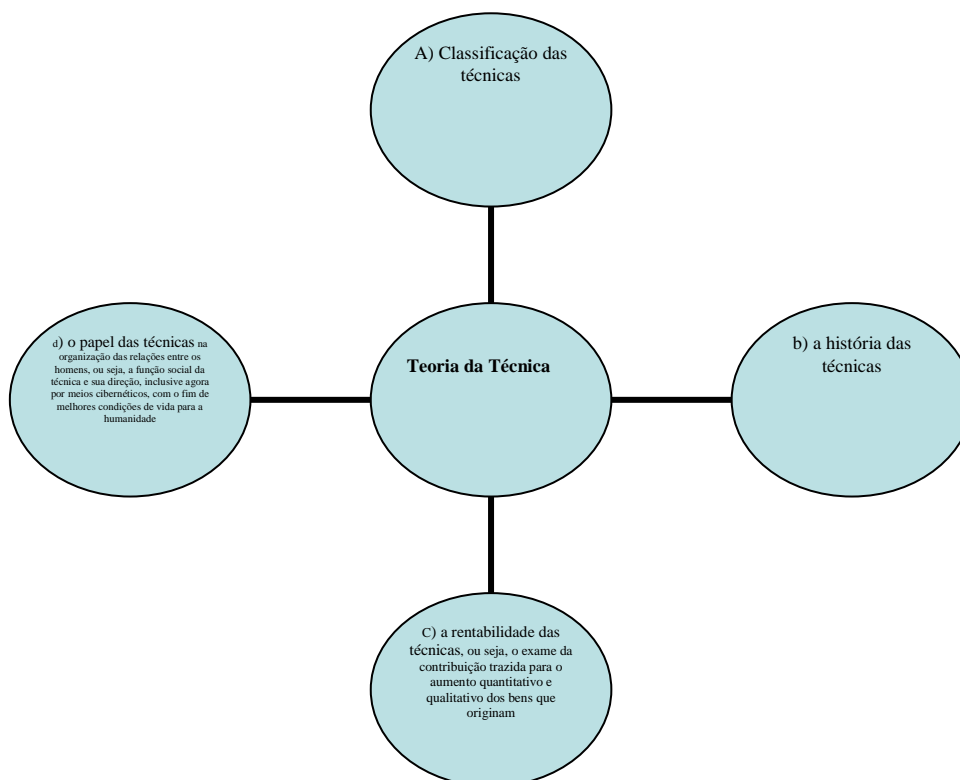


Figura 14 - Aspectos da Teoria da Técnica – Vieira Pinto (2005a, p. 236).

Portanto, este primeiro sentido da tecnologia como ciência resgata a técnica como um modo de ser, um existencial do ser humano e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando-o conforme o projeto que dela faz. Desse modo, toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana e, por isso, contém o caráter social, referindo-se ao exercício do modo de ser do ser humano, compreendido em sua realidade social, materialmente condicionada pelas situações objetivas da vida, sendo o trabalho o principal.

Por esse primeiro sentido, apresentado por Vieira Pinto conclui-se, que a tecnologia é **o produto do trabalho humano**. Bottomore (2012) inicia o verbete sobre tecnologia, concluindo que o marxismo é a teoria e a prática socialistas de sociedades tecnológicas. E acrescenta – se o trabalho humano, que transforma a natureza, é de importância fundamental para a concepção marxista de práxis, a tecnologia é o produto – artefatos que encerram valor e têm valor de uso:

A análise marxista da produção se concentra no PROCESSO DE TRABALHO, no qual as matérias-primas são transformadas pela atividade humana consciente (trabalho) que usa os meios de produção para produzir valores de uso. [...] Marx ressalta que é a tecnologia, e não a natureza, que tem importância fundamental (BOTTOMORE, 2012, p. 547).

Nos Grundrisse (2011), Marx explica que não é a natureza que fabrica todos os artefatos tecnológicos, mas estes são produtos da indústria humana, materiais da natureza transformados pela vontade humana ou pela participação humana na natureza. São órgãos que advêm do cérebro humano, criados pela mão humana.

Na máquina e mais ainda na maquina(ria) como um sistema automático, o meio de trabalho é transformado quanto ao seu valor de uso, i.e., quanto à sua existência material, em uma existência adequada ao capital fixo e ao capital como um todo, e a forma em que foi assimilado como meio de trabalho imediato ao processo de produção do capital foi abolida em uma forma posta pelo próprio capital a ele correspondente. Em nenhum momento a máquina aparece como meio de trabalho do trabalhador individual. A sua diferencia específica não é de forma alguma, como no meio de trabalho, a de mediar a atividade do trabalhador sobre o objeto; ao contrário, esta atividade é posta de tal modo que tão somente medeia o trabalho da máquina, a sua ação sobre a matéria-prima – supervisionando-a e mantendo-a livre de falhas (MARX, 2011, p. 580-581).

No mesmo sentido, Lucília Machado apresenta a tecnologia **como ciência humana e da atividade**. A autora escreve o artigo “Saberes Tecnológicos, Teoria da Atividade e Processos Pedagógicos” (2013) e, baseada em André-Georges

Haudricourt⁶⁹, critica as linhas atuais de interpretação da tecnologia e reconhece a tecnologia como uma ciência autônoma das atividades humanas ou das forças produtivas:

A primeira reduz esse conceito a instrumentos físicos, simbólicos e organizacionais que servem de meio para a realização das atividades humanas. A segunda atribui à tecnologia o sentido de aplicação das ciências às atividades humanas. Para o autor, tais concepções são limitadoras, pois a tecnologia, no seu entendimento, seria uma ciência, uma ciência autônoma, uma ciência das atividades humanas (MACHADO, 2013, p. 80-81).

Ao abranger o conceito de forças produtivas Haudricourt refere-se não somente aos meios de produção, ao conjunto formado pelos instrumentos e objetos de trabalho, pelas infraestruturas, ferramentas, máquinas, técnicas, materiais, conhecimentos, terra e demais recursos naturais, mas também engloba a força de trabalho, a capacidade de realização de trabalho socialmente útil (MACHADO, 2013). A ciência tecnologia ao assumir como objeto de estudo a atividade humana de reorganização do mundo físico e social, focaliza o quê, o como, o porquê, o para quê, o por quem, o quando e o onde dessa intervenção. Para isso, a abordagem precisa ser transdisciplinar, pois convocaria diferentes tipos de conhecimentos como os técnicos, jurídicos, políticos, econômicos, sociológicos, culturais e organizacionais (MACHADO, 2013). Nesse sentido, é que se destaca a importância de investigar a evolução dos gestos humanos eficazes ou as inúmeras transformações que passou e vem passando a atividade humana técnica e tecnológica. Está aí um fundamental sentido para ser trabalhado nos cursos de Educação Profissional e que pode ser recuperado pela análise dos gestos do trabalho e do vocabulário técnico construído pela linguagem específica de determinada profissão. Contudo, sabe-se que assim como os autores reiteram que se está longe da compreensão da tecnologia como ciência da atividade humana, observa-se que se tem um longo percurso para este entendimento e prática. São questões a serem aprofundadas, pois entrelaçam trabalho e tecnologia e podem vir a contribuir com “o estudo geográfico e histórico das relações do homem com a natureza” (MACHADO, 2013, p. 84) e a perceber a história do progresso humano sobre outra perspectiva.

Convém acrescentar a esta discussão o entendimento dos “Eixos Tecnológicos”, que organizam os cursos de Educação Profissional e Tecnológica e

⁶⁹ O autor escreveu o livro *La technologie, science humaine: recherches d'histoire et d'ethnologie des techniques* (1988) - Tecnologia, ciência humana: investigação de história e Etnologia das técnicas.

que foram construídos na perspectiva do entendimento de tecnologia como trabalho humano. A mudança na organização da oferta de Educação Profissional de área profissional para eixo tecnológico traz a concepção de tecnologia e as finalidades e características dos cursos de EPT. Porém, a partir da experiência da professora Lucília Machado⁷⁰, coordenadora da implantação dessa concepção muitas dificuldades advêm dessa visão, justamente por não se ter o entendimento do conceito de tecnologia (MACHADO, 2010). Esta compreensão e visão faz parte do e no trabalho pedagógico dos cursos?

O segundo sentido destacado por Vieira Pinto (2005a) é da **tecnologia como sinônimo de técnica**, “realmente nada mais habitual do que o uso corrente confundi-lo com técnica, pura e simplesmente” (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 254). A partir dessa concepção, os técnicos passam a ser portadores da tecnologia como “técnicos” em algo. O autor chama atenção para esse problema de delimitação da tecnologia como técnica, para os perigosos enganos (SILVA, 2013), para os interesses em relação a essa compreensão:

[...] para certos setores da “cultura” ligados ao chamado empresariado há toda vantagem em conservar a imprecisão da frase, a ausência de substância definida porque só neste estado presta-se a funcionar como refrão motivador de considerações ocas e banais, porém igualmente eficaz fator de obnulação mental do público leitor (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 256).

Outro perigo para o autor é comparar a tecnologia ao “Know how”. Isso porque se a tecnologia se “confunde na mentalidade dos “técnicos” bem instruídos, e do poder público em geral, com o “Know how”, que conforme a nomenclatura alienígena indica, representa a técnica estrangeira, todo o sacrifício se justifica para conquistá-la” (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 256-257).

Dessa compreensão, chama-se atenção para este conceito povoar a realidade das políticas de EP integradas à Educação Básica, no sentido de confundir a consciência dos estudantes e de crer que a tecnologia “boa” será a de outros países. Com esta crença divulgada entre os trabalhadores, a tecnologia é usada como instrumento de dominação e desenvolve noções falsas, que confundem a consciência do ser humano; uma de que a tecnologia deve ser um bem adquirido pelo país atrasado e, por isso, deve-se pagar caro por ela se quiser o progresso e a outra, que a tecnologia é bem exclusivo da região dominante e só aí pode ter origem

⁷⁰ Ver o artigo “Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Profissionais”, na Revista Linhas Críticas – jan/jun 2010.

(VIEIRA PINTO, 2005). Para vencer este pensamento, a tecnologia deve ser vista como patrimônio da humanidade⁷¹.

Complementando, chama-se atenção para o terceiro sentido destacado pelo autor que é **tecnologia como conjunto de todas as técnicas** da sociedade, em certo momento de sua história.

Nenhuma sociedade apresenta uma superfície uniforme no progresso tecnológico. Nela coexistem sempre técnicas representativas de etapas passadas, às vezes até arcaicas, ao lado das que definem a média do presente grau de progresso, e acima destas as que constituem o máximo de avanço que lhes foi possível conquistar (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 332).

Até mesmo as sociedades menos evoluídas, mais primitivas possuem tecnologia, explica Vieira Pinto, pois nenhuma sociedade de seres suficientemente hominizados poderia existir sem técnicas correspondentes ao estado de crescimento de suas forças produtivas (VIEIRA PINTO, 2005). Por isso, não se pode buscar tecnologia externa, e sim buscar apenas o necessário para “a transmutação de nossos elementos produtivos endógenos” (IDEM, p. 335), sendo que o de máximo valor é o ser humano, ou seja, é preciso investir em sua preparação cultural e econômica, pela redistribuição da renda interna para as tarefas da produção adiantadas. Dessa forma, insere-se na área total do trabalho das massas os pilares de sustentação de um autêntico desenvolvimento tecnológico (VIEIRA PINTO, 2005a).

Enquanto **for mais valorizada a obra do que o homem**, segue-se a linha de pensamento segundo a qual a obra cria o homem, são as grandes iniciativas do progresso, as grandes construções públicas, as enormes instalações geradoras de energia, as gigantescas fábricas que devam engendrar o homem para o nível de vida oferecido, quando o caminho define-se exatamente pela direção inversa. A primeira concepção tem cunho inegavelmente mágico. Supõe, de acordo com a ideologia da tecnologia alienada, ser a obra construída com a técnica importada, servida pelo trabalho primário e grosseiro das massas nativas, aliás as pagadoras da técnica que ajudam a implantar, que irá aos poucos, e por efeito defensivo, levantando o padrão de vida das populações. Vemos aqui um engano matreiro, explicável pelos lucros proporcionados aos responsáveis pelas transações externas, os mesmos que depois se beneficiarão, na condição de seletor grupo político ou empresarial, do lucrativo funcionamento das indústrias instaladas (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 336, grifos nossos).

Esta concepção da tecnologia em que a obra é mais importante que o ser humano carece ser trabalhada nos cursos de EP, para ser desvendada e refletida sobre o real sentido da técnica e do ser humano neste processo. Ao pensar sobre essas questões os estudantes poderão pensar sob uma visão crítica do processo

⁷¹ Ver item 11 do Capítulo IV do Livro Conceito de Tecnologia. Vieira Pinto (2005a).

produtivo. Nesse procedimento, também é importante considerar que toda nova tecnologia tem de apoiar-se na antiga, mesmo quando entre elas ocorra um salto qualitativo dialético. “Não pode nunca ser lançada sobre a realidade existencial do trabalhador, como se esse não praticasse ações de caráter técnico, não possuísse tecnologia de alguma espécie” (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 338). Ainda é importante destacar que na definição da tecnologia como conjunto de técnicas sociais em uso pode-se ter duas interpretações. Uma legítima, quando retrata a gama de variedades de diferentes operações e concepções tecnológicas existentes na sociedade subdesenvolvida e a outra, ingênua, e por isso, nociva – que desconhece a diversidade da realidade tecnológica do mundo pobre - e o define unilateralmente como prova de ausência de compreensão dialética ou pela lamentável raridade de estágios altos e a exigência exclusiva desses, ou pelo peso excessivo atribuído aos níveis mais baixos, ignorando que se estes existem é porque mesmo nesta faixa há outros superiores (VIEIRA PINTO, 2005a).

O quarto sentido de tecnologia, para Vieira Pinto (2005a), diz respeito à **ideologia da técnica**, que significa a metamorfose da técnica em mitologia, ou seja, em uma espécie definida de ideologia social, decorrente da falta de esclarecimento crítico sobre a natureza da tecnologia. A ideologia da técnica se manifesta pela teoria soprada de fora, retirando do ser humano a consciência crítica da realidade. O autor adverte:

O trabalhador sabe que a técnica da qual utiliza tem por finalidade a produção de bens. Esta simples proposição pertence à consciência crítica, embora ainda extremamente elementar. Se fosse prosseguida, a linha de pensamento assim iniciada levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo. Mas o desvio idealista a que é submetido o pensamento por efeito da alienação enfeitadora conduz a outra direção, à sublimação, à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento de suas bases materiais. Desprendendo-se cada vez mais dos suportes, a técnica torna-se uma entidade suspensa no espaço, sem causa nem relações temporais. [...]. A tecnologia converte-se em teologia da máquina, à qual, imitando os casos clássicos de outras formas de alienação, o homem, o técnico ou o operário se aliena, faz votos perpétuos de devoção (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 290-291).

Essa alienação sobre a qual fala o autor, e que é produto da ideologização da técnica, faz com que a técnica seja implorada como graça que deve cair das alturas, dos centros olímpicos, onde habitam os deuses e só nela se deposita a esperança de salvação, ou seja, deve vir de fora e não da ação humana. Esta percepção impossibilita alguns estudiosos e alguns trabalhadores de compreenderem que a

técnica é a mediação exercida pela ação humana na sua constituição da existência (VIEIRA PINTO, 2005). Silva (2013), explicando este sentido de Vieira Pinto, chama-o de “embasbacamento”:

É algo que se converte, portanto, em uma atitude bastante comum na nossa sociedade, que é a do “embasbacamento”. Para Vieira Pinto, o “embasbacamento” é uma característica do pensamento acrítico tão presente nas sociedades contemporâneas. Em resumo, para o autor, a ideologização da tecnologia envolve um estado de espírito eufórico e uma crença no seu poder demiúrgico. Supostamente, o ser humano, por meio da tecnologia, irá construir uma vida feliz para todos (p. 848).

A constituição da tecnologia em ideologia serve para duas exigências: a) as internas – que visa à santificação moral dos processos adotados e à conquista da cumplicidade da massa nacional que é explorada; b) as externas – resumidas em fazer da tecnologia a forma mais eficaz de instrumento de dominação (VIEIRA PINTO, 2005). No exercício social da técnica, o técnico consciente da ideologização da técnica precisa reconhecer o caráter ideológico da técnica e examinar as suas condições existenciais e submetê-las à rigorosa análise lógica aos condicionamentos que sobre eles incidem, separando os que são nocivos aos interesses do povo e estejam sendo cumpridos inadvertidamente ou aceitá-los com a correspondente responsabilidade moral. Também é tarefa do técnico a denúncia das sugestões teóricas mal-intencionadas, das pressões econômicas escravizadoras e das repressões a que será submetido por parte dos agentes da tecnologia de dominação e ainda a obrigação de empreender a luta nos campos teóricos e práticos da tecnologia para que o país subdesenvolvido rejeite a influência opressora e adquira as condições objetivas de produzir a visão de si e a concepção e o emprego de tecnologia que lhe convém (VIEIRA PINTO, 2005a). Nesse processo, o autor retoma a todo o momento, na sua obra, para a importância da lógica dialética para a análise correta da realidade.

[...] os pensadores descomprometidos não devem esquecer que o produto ideológico para cuja realização cooperam não sai exclusivamente da sua cabeça, porque jamais poderiam pensar adequadamente sem o fundamento da prática do trabalho inventivo, de pesquisa ou construção, possuído pelos técnicos de ofício. A tecnologia é uma ideologia, mas nada tem de contemplativa, não corresponde ao produto imaginário de um pensamento desligado da realidade, e sim enraíza sua verdade na prática da existência de quem a concebe. Daí o caráter existencial que lhe é inerente e ao qual se tem frequentemente aludido (idem, p. 322).

Vieira Pinto (2005a) enumera alguns traços do demonstrativo da tecnologia como ideologia, utilizada como instrumento de dominação sendo elas: a “tecnologia

serve principalmente de ideologia de exportação” (p. 323). A população em geral necessita dobrar-se ao consumir os artefatos materiais ou culturais de origem alheia e os técnicos nativos os recebem, distribuem, propagam, louvam, reparam e, em fase mais adiantada, fabricam no local sob patente, por ordem e em proveito do centro imperialista; “outra finalidade da invasão da tecnologia estrangeira consiste em oferecer à consciência indígena a explicação de seu estado de atraso” (p. 324). É esta uma predestinação de uns povos crescerem mais do que outros, devendo estes aprender com aqueles; outro objetivo da ideologização da tecnologia “consiste em manter o vínculo da subordinação cultural e econômica”, isso porque, quanto mais obras técnicas o país atrasado executa com o auxílio e a presença de especialistas estrangeiros, mais sensível se torna a presença de fazer outras realizações ainda maiores e, para isso precisa importar mais técnica e mais técnicos, em uma continuidade sem fim. O importante está em nunca dar realmente ao país atrasado “a oportunidade de criar para si a invenção técnica, que, naturalmente, viria acompanhada de uma percepção ideológica nova de sua realidade e assentaria os autênticos alicerces da formação da consciência para si” (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 325). Consciente de toda esta ideologia da tecnologia cabe ao ser humano desenvolver o pensamento crítico:

Cabe a todo homem trabalhador o direito de dizer em que consiste a técnica, pelo elementar motivo de a ter nas mãos. Uma vez de posse desse conceito, passará facilmente ao de tecnologia, no sentido de representar simultaneamente o conjunto de técnicas produtivas e o reflexo subjetivo e, portanto, ideológico, das condições em que operam (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 330).

Portanto, a obra de Vieira Pinto, instrumentaliza para que a tecnologia possa ser utilizada no sentido correto somente por aqueles que possuam as “categorias do pensar histórico e compreenda o significado dialético da tecnologia no desenrolar do processo produtivo da existência humana” (ibidem, p. 256).

Silva (2013), ao fazer uma análise da obra de Vieira Pinto, conclui que os argumentos do autor contribuem fundamentalmente para ajudar o campo pedagógico a compreender a questão da tecnologia e sua relação com a educação. “As contribuições da filosofia da tecnologia possibilitam, sem dúvida, a construção de uma base conceitual para a presença da tecnologia no campo pedagógico (ou da presença da educação no mundo tecnológico)” (SILVA, 2013, p. 855).

Nessa perspectiva, o sentido ligado à ideologização da técnica ocupa espaço significativo no campo pedagógico, isso porque “este tem sido fértil em adaptações

passivas e acríticas de projetos tecnológicos, os quais, muitas vezes, em vez de meios, tornam-se fins dentro do referido campo” (SILVA, 2013, p. 853). Também, pode-se seguir a análise em relação aos interesses por trás da tecnização do campo pedagógico. Ao conceber a técnica como resolvedora de tudo, ela estará produzindo o humano e não será produto do ser humano, chegar-se-á à tecnização do ser humano (SILVA, 2013). Ampliando a análise, Silva (2013) chama atenção para o perigo de, no campo pedagógico, se copiar acriticamente os projetos e modelos adotados no campo industrial, reproduzindo interesses e lógicas próprias desses processos. Por isso, é fundamental, na educação, saber até que ponto as técnicas “dialogam com os princípios pedagógicos ou são simplesmente inseridas de forma acrítica e sem critérios” (SILVA, 2013, p. 854). Isto porque as técnicas necessitam estar a serviço dos princípios pedagógicos colaborando para o entendimento do sentido da tecnologia como ciência humana:

A análise de Vieira Pinto mostra que o principal desafio posto em relação à tecnologia, no momento atual, está em compreendê-la no seu devido lugar, que é o de uma atividade humana referida à produção de métodos e artefatos. Trata-se de resgatar, especialmente para o campo pedagógico, uma compreensão histórica que situa a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas, como a ética, a qual, por sua vez, depende da verdade; trata-se da necessidade de consolidação de uma epistemologia da tecnologia. Por isso, colocar a tecnologia como superior às demais dimensões da atividade humana significa retirar-lhe o sentido (SILVA, 2013, p. 854).

Nesse processo, que percebe-se também a dialética das disputas entre aqueles que veem o sentido da tecnologia como atividade humana e os que a veem como ideologização da técnica, estabelecendo a tecnologia como centro e destino do processo, envolvendo aqueles que constroem um discurso alienador e aqueles que buscam a criticidade e a historicidade da tecnologia. Por isso, que a contribuição de Lobo Neto (2009) também é importante, visto que ratifica a importância da técnica e da tecnologia na relação com a historicidade do processo de produção da existência e, portanto, da relação da tecnologia com o trabalho que é a definição que se buscou percorrer neste estudo:

O texto de Vieira Pinto precisa ser discutido criticamente. Mas é inegável que, nele, se encontra a busca do entendimento da tecnologia e da técnica, em sua relação com o processo histórico da produção da existência humana. Um compromisso de coerência que o leva percorrer todos os desafios das contradições, onde encontra e reflete sobre os vínculos estreitos da técnica com o trabalho humano; onde explora e identifica as circunstâncias não menos contraditórias, do processo social; onde levanta as possibilidades de superação sem a fuga enganosa e enganadora da ideologização. E também se encontra – no próprio escopo da obra – a preocupação pedagógica. Segundo Vieira Pinto, a distorção que

compromete indevidamente a técnica e a tecnologia tem estreita relação com a distorção da educação, mais especificamente, da formação profissional (LOBO NETO, 2009, p. 91).

Pelos conceitos apresentados por Álvaro Vieira Pinto (2005a) de técnica, tecnologia e a integração com o sentido de trabalho e acrescentando a preocupação pedagógica destaca-se o pensamento de Frigotto (2008) sobre a tecnologia. O autor explica que mais do que tratar da compreensão etimológica ou do senso comum de tecnologia é necessário, no atual contexto histórico do capitalismo, entendê-la como **uma prática social** cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais. Dessa concepção, pode-se entender por que a promessa iluminista do poder da ciência, técnica e tecnologia para libertar o gênero humano da fome, do sofrimento e da miséria não foi cumprida para grande parte da humanidade. Também permite compreender o caráter mistificador e falso do determinismo tecnológico. Entender a tecnologia como prática social permite não cair no sentido oposto de pura negatividade por ter se tornado nas atuais condições do capitalismo cada vez mais privatizada pelo capital, e dessa forma, cada vez mais excludente e destrutiva.

Frigotto (2008, p. 378), que se refere a Marx, nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, e em “O Animal Cultural” de Carlos Paris, o “saber técnico, tecnológico e científico, em suas especificidades, relacionam-se e fecundam-se dialeticamente.” O autor sugere que ocorra uma dupla superação – a do fetiche do determinismo tecnológico e da pura negatividade da tecnologia sob o capitalismo.

O fetiche do determinismo tecnológico consiste exatamente no fato de tomar-se a ‘tecnologia’ como força autônoma das relações sociais, das relações, portanto, de poder e de classe. A forma mais apologética deste fetiche aparece, atualmente, sob as noções de ‘sociedade pós-industrial’, ‘sociedade do conhecimento’ e ‘era tecnológica’ que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as ‘novas tecnologias’ nos conduziram ao fim do proletariado e à emergência do ‘cognitariado’, e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes sem acabar com o sistema capital, mas, pelo contrário, tornando-o um sistema eterno (FRIGOTTO, 2008, p. 379).

Nesse sentido, Mészáros (2011), na obra “Para Além do Capital”, esclarece que a inserção social da tecnologia capitalista aponta para uma estruturação com o propósito de reprodução ampliada do capital a qualquer custo social, representando a “produtividade” do capital. E, por isso, Frigotto (2008) chama atenção para não se cair na pura negatividade da tecnologia diante da subordinação aos processos de

exploração e alienação do trabalhador e como força cada vez mais diretamente produtiva do metabolismo e da reprodução ampliada do capital.

Os dois vieses – o fetiche do determinismo tecnológico e a pura negatividade da tecnologia' sob o capitalismo – decorrem de uma análise que oculta o fato de que a atividade humana, que produz a tecnologia' e seus vínculos imediatos ou mediatos com os processos produtivos, define-se e assume o sentido de alienação e exploração ou de emancipação no âmbito das relações sociais determinadas historicamente. Ou seja, a forma histórica dominante da tecnologia' que se constitui como força produtiva destrutiva e alienadora do trabalho e do trabalhador, sob o sistema capital, não é uma determinação a ela intrínseca, mas, como a mesma, é predominantemente decidida, produzida e apropriada na lógica da propriedade privada e da reprodução ampliada do capital (FRIGOTTO, 2008, p. 380-381).

Desse modo, chega-se mais uma vez, neste estudo, à compreensão de que a tecnologia, juntamente com a ciência e a técnica, também são alvos de disputas de projetos de produção sociais da existência humana antagônicos. Somente a luta de classes, a partir da identificação e exploração das mais profundas contradições, é que pode pensar a superação do capitalismo. A batalha é pela superação da propriedade privada apropriada dos meios e instrumentos de produção e de vida pelo sistema capital e para a tecnologia significar, não meio de exploração do trabalho, de mutilação de direitos de vida e do meio ambiente. A tecnologia, dessa forma, possa se constituir em extensão de sentidos e membros humanos para ampliar o tempo livre, para que o sujeito tenha condições de desenvolver suas qualidades humanas (FRIGOTTO, 2008). “Uma tecnologia de cuidado com a vida e, por consequência, com as bases materiais e ambientais da mesma” (FRIGOTTO, 2008, p. 381).

Devido este estudo ter em seu foco a Educação Profissional e os Institutos Federais acredita-se ser pertinente apresentar, neste momento, um dos fundamentos dos IFs que está de acordo com os sentidos do trabalho e da tecnologia apresentados. No documento Concepções e Diretrizes dos IFs (BRASIL, 2008) é destacado um item sobre “Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos IFs” e, neste, é destacado o papel da Instituição Federal frente à revolução tecnológica:

O Brasil de hoje participa do ciclo de revolução tecnológica com grau relevante de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica. Ao revisitar a trajetória histórica da produção, pode-se perceber que, quando da descoberta do tear mecânico, da ferrovia e do motor a vapor, o Brasil, então colônia de Portugal, encontrava-se fora do processo. Em outro marco histórico, no fim do século XIX e início do século XX, o Brasil, na passagem do Império para a República, estava, grosso modo, prisioneiro do trabalho escravo. Hoje, frente às questões da

inovação tecnológica, uma oportunidade singular se assenta para o Brasil, oportunidade da qual não se pode furtar de tomar parte. Eis uma forte razão pela qual a educação profissional e tecnológica passa a exercer um papel, não único, porém fundamental neste crescimento que o país vivencia (BRASIL, 2008, p. 32).

Dessa forma, observa-se que os IFs ganham uma responsabilidade no estudo e desenvolvimento da tecnologia e percebe-se que a tecnologia está ligada ao trabalho como é descrito em outro fragmento do documento de concepções e diretrizes:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, se firma. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade (BRASIL, 2008, p. 34).

Agrega-se e retoma-se a discussão dos IFs em trabalharem os eixos trabalho e tecnologia o entendimento de “Eixo Profissional” (MACHADO, 2010b) que envolve a identidade técnica e tecnológica do curso de EPT e que compreenderia o “conjunto das técnicas e tecnologias que lhe servem de base, estruturam sua proposta curricular e sobre as quais repousam suas finalidades e objetivos educacionais, servindo para afirmar ou identificar sua especificidade e para diferenciá-lo de outros cursos” (idem, p. 94). A organização dos cursos de EPT por Eixo Profissional produz uma interdependência entre as áreas científicas e culturais comuns aos grandes ramos de conhecimento tecnológico, as linhas de trabalho tecnológico e as áreas ocupacionais. Remete, então, a uma visão mais abrangente do que a visão anteriormente vigente só de áreas ocupacionais (MACHADO, 2010b).

Convém acrescentar também a Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e no § 2º do artigo 3º retoma a organização dos cursos e programas de EPT por Eixos Tecnológicos e possibilitando assim “itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2012). E, confirmando, então, que a legislação da EPT caminha, também, no entendimento da integração dos eixos trabalho e tecnologia e que estes pressupostos implicam uma outra lógica - a história da Educação Profissional - resgatando e efetivando uma formação integral e humana. Machado (2010b, p. 105) esclarece nesse sentido:

Acredita-se que essa mudança de critério organizacional da educação profissional e tecnológica poderá permitir às comunidades acadêmicas resgatar o histórico e a lógica do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos; alimentar o seu diálogo com necessidades e desafios da inovação tecnológica e com políticas científicas e tecnológicas e de desenvolvimento; realizar definições curriculares e de infraestrutura com maior consistência e pertinência; melhorar a política de oferta dessa modalidade educacional; organizar itinerários formativos; usar com maior eficiência e propriedade os recursos disponíveis; concretizar projetos educacionais mais integradores de conhecimentos, mais comprometidos com a formação integral do aluno e com as comunidades humanas.

Diante dos sentidos apresentados até este momento sobre o trabalho e a tecnologia (Ver Figura 15) e a partir da concepção e diretriz dos IFs de interligarem trabalho e tecnologia e ainda, da legislação da EPT sobre Eixo Profissional, passa-se a conceber a tecnologia integrada ao conceito de trabalho.

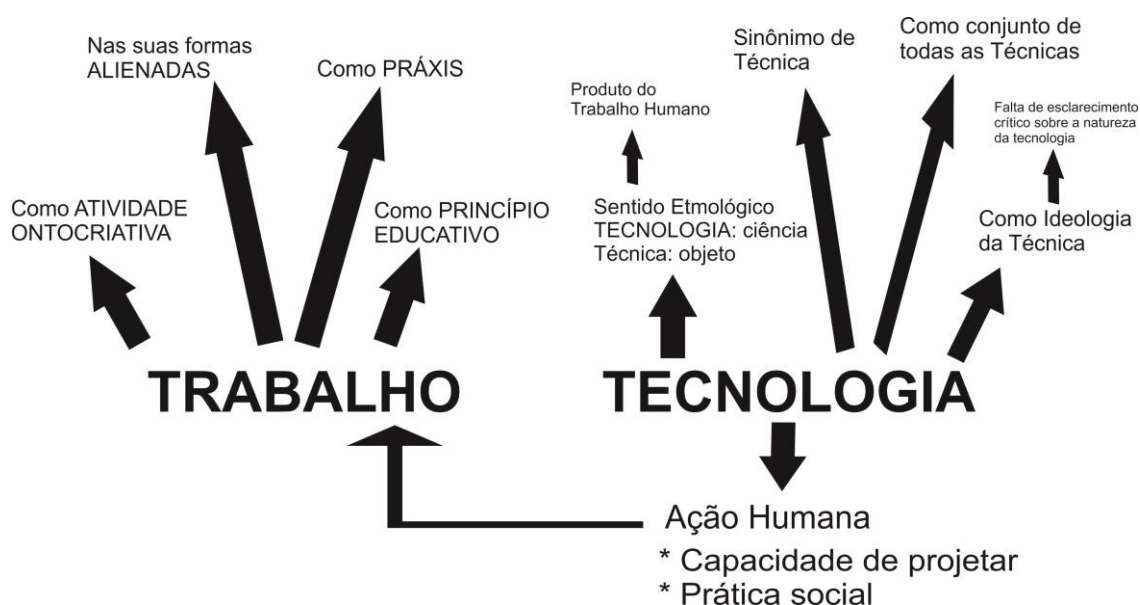


Figura 15: Sentidos Teóricos do Trabalho e da Tecnologia

Compreendem-se estes sentidos fundamentais na formulação das políticas e no trabalho pedagógico na Educação Profissional: refletindo sobre trabalho e tecnologia, ou seja, para que estes conceitos, a favor e contra quem estão a serviço. Lucília Machado (2010a) no texto “Ensino Médio e Técnico com currículos integrados – propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa” - destaca a integração dos conceitos de trabalho e tecnologia no contexto da Educação Profissional:

Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, dos métodos e das relações necessários à compreensão, à

pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais (MACHADO, 2010a).

De posse deste arcabouço teórico sobre os sentidos do trabalho e da tecnologia e buscando que sejam realidades na prática das políticas de EJA integradas à EP passa-se a discutir os sentidos advindos da interlocução com seus sujeitos.

4.2.3 Os sentidos do Trabalho e da Tecnologia nos câmpus pesquisados

Após construir os sentidos teóricos do trabalho e da tecnologia e de perceber a importância destes serem eixos do trabalho pedagógico na EP e mais especificamente, neste estudo, nas políticas de EJA, pois os jovens e adultos são trabalhadores e estão vivenciando uma formação técnica. Assim, o referencial permite partir das seguintes premissas de trabalho e tecnologia:

- a) O trabalho, [...] torna-se a chave de desvendamento da situação concreta uma vez **que por ele e com ele**, o sujeito adquire condições de perceber os limites do sistema social em que está inserido e também com qual classe social poderia identificar-se, conceito esse que passa a figurar no seu léxico, absorvido, porém, de maneira peculiar (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 12, grifos nossos).
- b) A tecnologia é um conceito construído historicamente (MOURÃO, 2010).

E imediatamente, buscando conhecer e mapear os o(s) sentido(s) do trabalho e da tecnologia no trabalho pedagógico dos IFs do RS apresenta-se a síntese construída a partir dos discursos dos gestores, professores e equipes e estudantes. No Quadro 17 revelam-se os excertos dos discursos, os sentidos atribuídos no cotidiano dos cursos:



Quadro 16 - Síntese da Categoria Sentidos do Trabalho e da Tecnologia

Frente a todos estes entendimentos destaca-se algumas conclusões sobre os sentidos das categorias trabalho e tecnologia no trabalho pedagógico do PROEJA nos seis câmpus pesquisados. Primeiramente, percebe-se que os gestores têm o entendimento de que os conceitos são fundamentais, mas percebeu-se que eles ainda não são trabalhados na prática:

*Eu acredito, até porque em reuniões que se faz, que estes conceitos, principalmente tecnologia, são abordados e são falados, **mas essa ênfase não é trabalhada. Eu digo com a maior tranquilidade.** Não sei se o que eu estou falando não está indo contra o que os professores falaram ou está chocando. Mas, eu estou dizendo o que eu percebo. Então, **procura-se trabalhar esta questão toda, o trabalho como libertador e transformador, mas não é ainda enfatizado dentro do curso** (Diretora, C.2, grifos nossos).*

Evidencia-se, assim, o sentido como atividade ontocriativa do trabalho no discurso da diretora. No mesmo caminho, o diretor do C.3 ressalta que o trabalho é o foco no PROEJA, que é mundo do trabalho e não o mercado.

***O trabalho tem que ser o foco do nosso PROEJA. É o mundo do trabalho e não o mercado.** Se eu formar esse cara do PROEJA para o mercado, vai ter gente com muito mais tempo para estudar, que não teve descontinuidade escolar, que teve mais acesso à tecnologia e informação que vai arrancar muito na frente dele, se eu prepará-lo para o mercado. Então, eu tenho que preparar esse cara do PROEJA para o mundo do trabalho. Esse sim vou ter que **dar aula de como dialogar ou argumentar** e tentar juntar isso com o conhecimento técnico dele. É mais importante ainda é fazer que esse cara se sintam bem por estar aqui estudando. A educação do estudante do PROEJA precisa ser uma educação que vise **motivar o cara a estar estudando para que ele tenha acesso ao trabalho.** O PROEJA é **empoderar** para que tu queiras estudar e melhorar a questão do trabalho. Vai depender do nível de empoderamento dele. Aquele que sai daqui com uma boa autoestima, com uma concepção de que aprendeu, que tem condição de aprender, show de bola ele vai conseguir trabalho! Então, o primeiro passo é empoderar, é dizer para ele “tu podes, tu estás aqui, tem cara de professor, quebra aquela antiga cara de EJA, de que é o aluno coitadinho que não pode aprender”. Então, a gente tem que aprender a empoderar esses caras, os nossos estudantes do PROEJA tem que ser empoderados (Diretor – C.3, grifos nossos).*

Muito interessante o termo utilizado - o de “empoderar⁷²”, assim como a questão de motivar o estudante a estudar para que a partir do estudo ele consiga

⁷² O termo empoderamento encontra-se na discussão teórica de Paulo Freire e aparece na obra “Medo e Ousadia – O cotidiano do professor, de Paulo Freire e Ira Shor (1986). Os autores dialogam sobre o sentido da palavra “empowerment” que vinha sendo utilizada na realidade dos EUA. Paulo Freire destaca que o conceito utilizado não tem o sentido que ele trabalha, que lá o conceito tem um cunho individual e que no seu entendimento o “empowerment” é da classe social: “não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de empowerment ligado à classe social” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 137). “A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a

acesso ao trabalho. Assim, percebe-se que ao ser empoderado o estudante começa a criar forças e sentir-se emancipado no trabalho. Um exemplo de empoderamento⁷³ foi o relato dos estudantes do C.6 “*Tem gente que tomou coragem para falar, pedir aumento no trabalho*” (GFE, C.6).

O entendimento do gestor do C. 4 enfatiza a visão do “empreendedorismo” para o desenvolvimento da região e ressalta que é um dos objetivos de todos os cursos da Instituição:

A visão que temos como gestão, que acompanha o grupo de ensino, é que tentamos passar uma visão que o aluno possa empreender. Não estamos querendo formar apenas mão de obra, então, falamos muito que nós estamos formando alunos para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. Esta é a visão que temos, que se tenta trabalhar nas reuniões com os grupos de professores. Eu acho que não só da gestão, acho que a maior parte dos servidores tem essa visão. Temos uma responsabilidade também, não de formar só o apertador de parafusos, mas o cara que vai fomentar o desenvolvimento daqui da região. A maioria dessas pessoas vai acabar trabalhando aqui nos empreendimentos, aqui da Restinga e aí são todos pequenos negócios. Tentamos fomentar muito isso com o aluno. Não só do PROEJA, mas de todos os cursos (Diretor – C.4, grifos nossos).

Estes sentidos revelados nos discursos dos gestores e estudantes corroboram a compreensão de Antunes (2009)

O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intensão ontologicamente voltado para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. [...] Tem-se, portanto, por meio do trabalho, um processo que simultaneamente altera a natureza e autotransforma o próprio ser que trabalha. A natureza humana é também metamorfoseada a partir do processo laborativo, dada a existência de uma posição teleológica⁷⁴ e de uma realização prática (ANTUNES, 2009, p. 142).

Por mais que apareceu nos entendimentos dos gestores uma compreensão ligada ao sentido mais crítico do trabalho na maioria dos grupos de professores não foi evidente e comum o conceito de trabalho. O componente curricular de Sociologia foi citado nos C.1, C.2 e C.3 como o responsável por tratar as questões do trabalho:

própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (idem, p. 138).

⁷³ No grupo de interlocução apareceu a questão do empoderamento do gênero, da importância de trabalhar nos cursos o empoderamento das mulheres, que para o professor as mulheres são a maioria nos cursos.

⁷⁴ Posição teleológica tem a ver com a capacidade do ser humano de idealizar em sua consciência a configuração que quer imprimir ao objeto do trabalho, antes de sua realização. “É no trabalho, entendido como protoforma, como forma originária da atividade humana, ‘que se pode demonstrar ontologicamente que o estabelecimento de uma finalidade é um momento real da efetiva realidade material [...] qualquer trabalho seria impossível se não fosse precedido de uma tal colocação, determinando-lhe o processo em todas as suas fases” (ANTUNES, 2011, p. 142-143). A ação teleológica põe “em movimento formas distinguidoras da atividade mecânica animal, configurando previamente o processo de trabalho” (ANTUNES, 2011, p. 143).

“É esse é um conceito trabalhado muito na Sociologia, e eu trabalho assim com eles, até eu não cheguei ainda a um conceito de trabalho, porque eu tenho um período a cada 15 dias com eles, (vou reclamar!!!) (risos)” (GFP – C.1); “Na disciplina Sociologia vai ser trabalhado a unidade Sociologia do Trabalho” (GFP – C.2); “Na aula de Sociologia estamos trabalhando neste semestre” (GFE – C.3). A professora de Sociologia do C.1 revelou ser muito difícil desenvolver as questões de trabalho com os estudantes:

*A partir de algumas Teorias Sociológicas trabalho o conceito de trabalho, os Sociólogos clássicos. Eles têm uma visão de trabalho como **trabalho árduo, ruim, péssimo na vida deles**. Por quê? Porque eles têm um histórico de trabalhos [Mari: sofrimento] de sofrimento, de exploração. Ninguém ali está num emprego também que gostam ou gostariam. Então, eu converso muito com eles sobre o trabalho no sentido do por que o trabalho do Agricultor é tão penoso? Ou por que o trabalho doméstico é tão penoso? Tento trabalhar um pouco sobre essa questão, por que o trabalho doméstico é pesado? Porque também temos vários alunos ali que já trabalharam com isso. Então, como eu falei, quando tu colocas essas questões para eles, eles se dão conta que a vida deles é complicada, e isso os deixa um pouco angustiados na minha aula e há um trabalho de autoestima com eles (GFP – C.1).*

Também foi citado no C.5 o trabalho no componente curricular de Geografia, que revelou ter trabalhado o comércio e as novas tecnologias e também ressaltou que conseguiu realizar um diálogo com outros componentes curriculares. No C.3 os estudantes explicaram que no ano anterior discutiram muito sobre o trabalho no componente curricular de Educação Física.

Em três câmpus apareceu o trabalho ligado a cooperativas – “quando eu falo da Agroindústria, eu digo ‘aí pessoal as oportunidades que vocês podem ter, podem ter uma cooperativa” (GFP – C.1); “o mundo do trabalho é o que temos no projeto [a cooperativa]” (GFP – C.5); “a cooperativa tem uma visão diferenciada de trabalho e de produto, a questão da sustentabilidade, mas tu tens que vender” (Diretora – C.6). No C.5 uma professora reforçou a experiência da cooperativa:

Ali é o mundo do trabalho. Estamos criando um mundo do trabalho em um mundo realista. Vocês vão estar em uma cooperativa onde vocês vão competir com tudo. E a tecnologia vocês estão utilizando para competir com as outras nesse processo. Quais são as outras empresas? Mesmo nos conteúdos, em sala de aula, trabalhamos muita reportagem, muito o mundo do trabalho, o que a tecnologia influencia, a produtividade (GFP – C.5).

Na visão dos estudantes, também, a cooperativa é uma forma prática de entender o trabalho:

Para nós, quando começamos a ter na teoria era bem mais fácil. Nós não achávamos que íamos ter tanta dificuldade como foi no começo, quando

pensamos na nossa cooperativa e a professora nos dividiu por setores, e ela queria resultados. A primeira coisa que ela pediu foi que não importava como, mas ela queria o resultado (GFE – C.5).

Dessa forma, pode-se concluir que a cooperativa foi o trabalho como práxis. E acredita-se que seja uma estratégia para a vivência e aprendizagem do mundo do trabalho e da formação profissional. Esta possibilidade tem a ver com o que Machado (2010a, p. 88) sugere que é “recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo”, que são os “projetos de formação e qualificação para o trabalho, de constituição de microempresas, de fomento a cooperativas e de formas associativas autônomas de trabalhadores” (idem, p. 89).

Em relação à tecnologia, na maioria das realidades, esteve ligada à Informática, não demonstrando um sentido amplo de tecnologia, como é defendido neste estudo, como produto do trabalho humano. No C.1 ao ser realizada a pergunta sobre o trabalho e a tecnologia o professor de Informática assumiu o discurso, pois entendeu que dizia respeito ao seu componente curricular:

Trabalhar no PROEJA, na tecnologia em informática, é algo bem desafiador, visto que essa turma, especificamente, que é a primeira que eu estou trabalhando. Estão excluídos digitalmente. Eu tenho essa visão. Eu não fiz uma pesquisa em cima disso, mas para entender que a maioria tem computador em casa, mas é para o filho ou o neto ou algum familiar usar, mas eles nunca tinham sentado na frente do computador. Então, é bem desafiador essa questão de colocar o ensino da tecnologia (GFP – C.1)

No C.2, também a tecnologia foi ligada à Informática e os estudantes foram vistos como excluídos digitalmente:

*E a tecnologia, não sei se é a parte da informática que podemos falar ou todas as outras tecnologias que podemos mostrar para eles, é tudo novidade, tudo novo, tudo diferente, tudo difícil. Até para nós é um pouquinho difícil, mas para eles um pouco mais por serem terem sido, vamos dizer assim, **excluídos desse aprendizado todo** (GFP – C.2).*

Os estudantes do C.2 também relacionaram a tecnologia à Informática – **“modernidade - hoje tudo é na base da modernidade, tudo passa pelo computador, ou desde uma planilha, para o livro ponto tu precisas de uma planilha [...]”** (GFE – C.2, grifos nossos) A “exclusão digital”, da mesma forma, apareceu no C.3 e foram enumeradas diferentes necessidades da Informática:

[...] essa parte da tecnologia, sem dúvida nenhuma, como os colegas já falaram, a surpresa que eles têm, que, de repente, para nós, pode parecer uma muito, desculpe a expressão, acho que até meio imbecil, mas para eles aprenderem a salvar um arquivo, aprenderem a mandar um e-mail, um arquivo ali salvo, é um desafio. Ai você olha para os olhos deles “nossa, consegui fazer tal coisa, tal coisa é legal”... Sempre juntando aula de Português, você pede para escrever um texto, eles escrevem os textos,

depois leva para digitar no Word, fazer uma apresentação em Power Point em diferentes situações (GFP – C.3).

Nesse sentido, é preciso trabalhar e esclarecer com os estudantes jovens e adultos que “as atividades humanas foram sempre mediadas pelas tecnologias, e isso acontece cada vez mais na vida doméstica e na cultura” (BOTTOMORE, 2012, p. 547). É a evolução da tecnologia, que foi destacada pelos estudantes: “antigamente, a luz era à base de lampião, hoje temos a luz elétrica, telefone era do tempo da manivela, hoje quase todo mundo tem e sempre querem os mais modernos e mais e melhores” (GFE – C.2). A evolução da tecnologia foi exemplificada pelos estudantes do C.3:

Part.: *A tecnologia está batendo todo o dia na nossa porta. Nós temos que começar a aprender e nos adequar a ela senão fica para trás;*

Part.: *Ela está muito rápida;*

Part.: *Está vindo a mil. Eu sempre ponho como exemplo do meu filho, eu e da minha mãe, da mãe dela. Não tinha rádio, não tinha televisão. No meu tempo ainda tinha televisão, não tinha celular, não tinha computador. Meu filho já começou com tudo isso e já mudou tudo hoje. Nós temos uma televisão. Daqui a um ano já não será igual. Celular então? Um mais novo, eu não sei lidar. Se não acompanharmos a tecnologia perde muita coisa boa que a tecnologia tem para aprender. Claro tem os dois lados, mas tem muita coisa boa e eu acho que a gente tem que evoluir com ela, indo junto até para acompanhar nossos filhos, nossos netos e não ficarmos parados no tempo (GFE – C.3).*

Um professor do C.1 destacou o sentido da evolução da tecnologia que trabalha no seu componente curricular:

*Acho que eles conseguem, pelo menos na História, visualizar o que trabalhamos, tentamos dar o foco muito para o curso que é Integrado em Agroindústria que é um negócio novo, equipamentos e tal. E eles estão tendo disciplinas relacionadas a plantio, à produção e eles conseguem ter uma visão pelo menos, **da evolução da Tecnologia**. Não digo especificamente do computador, mas especificamente **na área que eles vão atuar, do maquinário de antes, do maquinário de agora é eles têm pelo menos uma visão assim (GFP – C.1).***

Esta visão da tecnologia ligada ao curso foi revelada pelos estudantes quando afirmaram que a tecnologia aparece: “na informática, na Agroindústria. Na sala de aula direto, a tecnologia aqui é em tudo” (GFE – C.1). A ligação da tecnologia à sala de aula apareceu em diferentes realidades: C.1, C.2, C.3 e C.6.

Part.: *Quando chegamos aqui, digamos em sala de aula, para nós tecnologia é tudo do bom e do melhor, e hoje faz parte. Sem tecnologia não se vive, e eles colocam muito isso nas aulas, inclusive para nós fazermos os trabalhos, com um computador internet, que hoje...*

Part.: *A tecnologia está na sala de aula.*

Part: *Na sala de aula e no computador. (GFE – C.1)*

Essa parte da tecnologia a gente vê na própria sala de aula, a professora ou professor vai trazer uma matéria, já traz tudo na folhinha, a gente já não

copia tanto. Antigamente a gente passava uma aula só copiando, aí a tecnologia entra também. (GFE – C.2)

A tecnologia a gente começa, aqui no IF, vindo pela sala, nós temos assim, projetores, agora chegaram professores que usam também a televisão. Qualquer colégio tem televisão. É tudo muito rápido, as coisas acontecem muito rápido. Hoje, tu compras um celular, amanhã já tem modelo novo, e assim vai, tudo é assim. (GFE – C.3)

Part: *Ah, todos os nossos laboratórios, tudo, tudo é informática, todos os trabalhos [Part.: Sim] todos os trabalhos.*

Part: *Serve pra agilizar o processo todo, seja no aprendizado, seja para ter rapidez no curso [Part.: Do plano de ensino, tudo ele é informatizado] hoje a gente tem a tecnologia olha só o Data Show que nos ajuda muito, poupa a mão do professor de estar escrevendo.*

Part.: *Mas não a nossa! (risos)(GFE – C.6).*

Além de relacionar a tecnologia da sala de aula e a alta tecnologia do IF os estudantes relacionaram a tecnologia às aulas práticas – “queremos colocar a mão na massa! (risos)” (GFE – C.2), de certo modo reivindicando mais aulas práticas:

Part.: *Sim, nas aulas, geralmente eles falam, “olhem nós estamos fazendo um curso técnico”. Eles dizem como temos que ser, como temos que se portar, que nós temos que colocar em prática o que aprendemos aqui, porque não adianta eles nos ensinarem aqui as técnicas, o estudo de como tem que ser e nós sair daqui e...*

Part.: *trabalharia melhor se tivesse mais prática.*

Part.: *Sim, concordo plenamente também, mas eles falam muito que temos que seguir as técnicas de como é. Estou lembrando do que professora Paula dizia, “agora, vocês sabem como um leite de uso natural, normal”. Eu lembro muito. Foi uma das aulas, porque eu me criei vendo a minha avó ferver o leite. Mas isso eu aprendi, o leite não é fervido, o leite tem que ser pasteurizado para ser um leite consumido com qualidade. Não é só isso, nas outras matérias também, ensinam que temos que colocar em prática o que aprendeu (GFE – C.2, grifos nosso).*

Percebe-se, então, que os estudantes têm ou criam a consciência de entender o conteúdo na prática, e por isso reivindicam mais aulas práticas, argumentando a partir da tecnologia. Esta compreensão tem a ver com o entendimento de Vieira Pinto (2005a, p. 49) - “Os homens nada criam, nada inventam nem fabricam que não seja a expressão das suas necessidades, tendo de resolver as contradições com a realidade.” Comentando também nesse sentido um professor do C.3 expressou:

Então, eu vejo que nesse ponto eles veem toda essa tecnologia que está aí, extremamente interessante para eles. Nos outros cursos técnicos que eu já atuei o maior atrativo era a formação técnica. Eles questionavam, às vezes, que nós temos pouca aula de laboratório. Nós queremos entrar mais na aulas nos laboratório, queremos praticar mais, temos que mexer com as coisas. No curso do secretariado que é um curso diferenciado, aí não tenho essa mesma leitura, que é outra formação. Os cursos mais técnicos, na área têxtil eles têm certa demanda, para mexer com as coisas, com a tecnologia, com equipamentos, com as ferramentas como manusear, isso pode ser um atrativo para eles (GFP – C.3).

Dessa forma, percebeu-se que na maioria dos câmpus os professores estão elaborando ainda a noção de tecnologia e como demonstra o discurso abaixo não trabalham em todos os momentos a categoria trabalho:

*Dentro da parte da **Tecnologia eu tento ir desde uma questão simples que eles tenham dentro do cotidiano deles como, às vezes, um eletrodoméstico até algo que possa ser fora da realidade deles, longe, para a formação deles. Então, esses dias estávamos, até em uma questão filosófica, chegamos e falamos sobre o conceito do universo, conceito das estrelas, dos planetas, onde tem tecnologia envolvida também. E eles participaram, eles conseguiram aprender, eles conseguiram compreender, essa tecnologia desde o local onde eles convivem dentro da sociedade, da casa deles, da escola até fora. E a questão do **Trabalho propriamente assim eu não cheguei a desenvolver nada** (GFP – C.1, grifos nossos).***

Em relação à outra realidade no C.4 foi apresentado que abordam diferentes visões de trabalho e tecnologia porque “são concepções, são princípios para que o estudante possa construir a sua própria concepção” (GFP – C.4).

Buscando fazer uma síntese das realidades investigadas observou-se que os sentidos das categorias trabalho e tecnologia ainda estão sendo construídas e que talvez o próprio momento de grupo focal e de interlocução foram espaços para que os professores construam o sentido coletivo e repensem suas ações nos cursos. Percebeu-se que ainda disputam sentidos individuais e não se efetivaram os diferentes sentidos apresentados pelo referencial do estudo. Por exemplo, o sentido de trabalho como princípio educativo que está em todos os documentos base dos programas de EP integrados à EJA apareceu apenas em um discurso de um professor que se destaca a seguir:

P: eu achei interessante esta questão, porque o que existe no mercado é uma ideia de cursos técnicos, rápidos e de preparar para o mercado, responder imediatamente com..

P: a mão de obra;

P: mão de obra

P: que é o PRONATEC,

P: que é diferente do mundo do trabalho;

P: exato, e quando nós falamos de mundo do trabalho, especialmente, os Institutos Federais falam de trabalho, nós temos o trabalho como princípio educativo. O trabalho é um princípio educativo e nós, de uma certa forma, nosso horizonte está voltado para isso. Agora, por outro lado, a questão do trabalho envolve uma série de questões, mesmo. Nós não somos cegos, quando falamos hoje de trabalho. Tempos atrás nós visitamos uma empresa, onde um cara que trabalha lá disse: “nós queremos profissionais interessados, o resto nós ensinamos”. Bom, nós sempre com a ideia primeira, que eles dissessem: “nós queremos profissionais preparados, qualificados, que tenham conhecimento técnico”. É claro que o cara não iria recorrer a um curso técnico, mas acho importante a gente ter presente estas questões. Há uma série de questões que envolvem o mercado de trabalho, ele não é apenas uma questão tecnológica, também é tecnológica, mas não é apenas isso (GFP – C.3).

Nesta seção, procurou-se pontuar os sentidos comuns aos câmpus pesquisados. Entretanto, como uma realidade mostrou-se totalmente diferente das demais, quando, tanto no discurso da gestão, como dos professores e visivelmente no discurso e espontaneidade dos estudantes evidenciou-se o currículo integrado.

4.2.3.1 Então, o currículo integrado⁷⁵?

Ao vivenciar as respostas sobre os sentidos e o trabalho das categorias trabalho e tecnologia do C.6 pode-se concluir que a realidade do curso efetiva o currículo integrado. Pois, “a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos (MACHADO, 2010a, p. 82). Na interlocução com o câmpus “*percebi que tinham uma linguagem comum – usavam ‘mundo do trabalho’, um entendimento pedagógico do processo e foi o primeiro grupo que demonstrou considerar a relação trabalho-tecnologia*” (Diário de Campo, 14/08/2014). O quadro a seguir organiza os discursos dos professores e registra como se evidenciam os sentidos do trabalho e da tecnologia no trabalho pedagógico do curso.

Componente Curricular	Entendimento
Formação Profissional II	<i>Eu abordo um pouquinho as mudanças do trabalho, a mudança da realidade. Claro, a minha parte é mais técnica, não é tanto as mudanças das realidades de trabalho, o que está trazendo e o que hoje está acontecendo, com qual velocidade, qual foi o tipo de economia em que estamos inseridos e que eles estão participando de uma realidade um pouco diferente da realidade de um tempo atrás. Então, no que eles precisam, eles já estão dando um passo nesse momento de estarem procurando se qualificar e melhorar, mas que eles vão ter que, daqui em diante, sempre continuar essa busca, eles não podem parar. Então, é mais ou menos neste sentido, uma retomada histórica com uma ideia de incentivo.</i>
Física	<i>Em relação à tecnologia, a turma 2F que é a turma que eu tenho, no primeiro semestre tem uma ideia da escola tradicional, que eles já foram rejeitados ou que eles não se adaptaram. Uma ideia de formalismo, de que aquela linguagem não tem nada a ver com a vida deles. Às vezes, não tem mesmo. A ideia de tecnologia eu busco trabalhar, iniciando com um texto que tem no “Enceja”, que é o caderno próprio da EJA, que fala somente de como a tecnologia mudou e tem umas partes sobre relatos: como era a vida dos avôs, dos pais deles, o que isso permitiu e o que isso trouxe de dificuldades, o quanto a vida deles mudou com a evolução da tecnologia e da própria ciência aplicada à vida deles. É uma forma de introdução a um conteúdo que parece não ter muita relação com a vida deles. É uma forma que eu uso, mas eu não saberia dizer essa relação</i>

⁷⁵ É importante registrar que esta seção tem o objetivo de representar a vivência da pesquisadora, na pesquisa, de uma experiência de currículo integrado. Não tem a pretensão de discutir a política ampla de efetivação de Ensino Médio Integrado, apesar de ser este também um interesse da pesquisadora.

	<i>entre tecnologia e trabalho, eu não saberia que link poderia fazer. No trabalho eles falam (até na última aula eles falaram assim), do quanto se tornou a vida mais fácil, do trabalho doméstico, do trabalho da agricultura. Trouxeram exemplos de como a tecnologia foi permitindo que a vida se tornasse mais fácil, mas não mais simples.</i>
Português	<i>Acho que isso é uma discussão específica sobre o mundo trabalho, mas, normalmente, em Língua Materna, eu procuro problematizar de que maneira eles vão utilizar a língua no cenário profissional. Vai ser diferente quando eles usam com os amigos, em um momento de lazer? Trabalhar com gêneros textuais que estão presentes no ambiente de trabalho, na produção de currículo, na escrita de e-mails, apresentação de relatórios, isso também está relacionado à tecnologia e também procuramos inseri-los para utilizar as ferramentas, o que pode facilitar o trabalho. Não é uma questão diretamente relacionada, vamos discutir o mundo do trabalho, mas indiretamente aborda esse tema.</i>
Projeto Empreendedor	<i>Em Projeto Empreendedor, eu não sei bem se vai ao encontro da pergunta, mas todo o conteúdo que ministramos tenta buscar realmente conexão com o que tiver de teoria e também mostrando como isso pode ser aplicado. Esse projeto faz uma simulação, de uma minipropriedade, então existem todos os controles administrativos e contábeis também muito parecidos com o que é feito no mundo do trabalho, nas empresas: controle de estoques, controle de folhas de pagamento, fluxo de caixa, caixa. Nisso há uma simulação dentro da sala de aula que é muito próxima ao mundo do trabalho e a tecnologia. Nesse sentido, também, eles trabalham com a informática: eles fazem estes controles utilizando a informática.</i>
Formação Profissional I	<i>Na Iniciação à Formação Profissional I, (risos) fico tentando desconstruir com eles e trazer para uma reflexão sobre algumas questões que vêm já enraizadas, prontas, determinadas por mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Sempre digo assim: “olha, vocês vão abordar com as áreas que vão tratar disso com muito mais cuidado, com muito mais empoderamento, mas existem algumas coisas que precisamos ver que são importantes”. Então, é, desconstruir. Percebo algum sentimento que deveriam dominar a área de tecnologia, principalmente informática que é uma disciplina que tem. E como são extremamente retraídos por não ter o que se entende que eles já deveriam ter de domínio para tecnologias básicas, assim usuais do dia a dia. Vou linkando essas, o que falamos para eles, que tudo tem o seu momento, é uma questão de momento e tempo, oportunidade de aprendizado, desenvolver determinadas habilidades, e que, bom, eles vão ter o momento para isso. Necessariamente, todos tivemos, e que cada momento histórico de nascimento permitiu. Quando eu nasci não tinha celular, não tinha... Então, fazemos estas conversas com eles. Bom, a minha filha já nasceu no mundo do celular, então a familiaridade dela com isso é diferente, não vou me sentir reprimida ou frustrada em relação a isso. Eu falo isso porque a nossa aula tem a diferenciação de idades. Muitas vezes, é uma diferença grande. Também de acesso a isso. Então, mais é no sentido de desconstruir naqueles que já dominam o pré-conceito, algumas coisas prontas de que eles deveriam saber, aí é um absurdo não saber e daqueles que não sabem se sentem oprimidos ou frustrados por não saberem. Trabalhamos isso. Tudo é uma questão de tempo, espaço e momento, que isso não é motivo para ninguém ser superior a ninguém. Essa conversa que eu estou relatando, por mais que ela seja discursiva, vai permeando o sentido da formação profissional até chegar em um Projeto Empreendedor. Procuramos sempre fazer relação também com a vida deles. Sempre que nós vamos exemplificar algo, eu pergunto o que eles fazem. Tenta-se relacionar, se não fica mais complexo e abstrato. E também de que todo e qualquer conhecimento da área técnica pode ser aplicado em todos os lugares, independente do que eles fazem, seja lá no mundo formal do trabalho ou não. Tu aplicas, tu usas, isso está na relação do dia a dia. Então, estas conversas vão acontecendo, não existe um lugar específico para aplicar aquilo, um determinado posto que eles tenham que estar inseridos, senão aquele conhecimento não vai ter sentido: onde eu vou usar isso? Por isso, os projetos integradores, às vezes, contribuem muito para isso. Eles usam as ferramentas da administração</i>

	<i>para organizar um projeto que eles escolhem, que é de cunho social ou não, ou seja, eles vão aplicando e aquilo parecia só lá na grande empresa, não, aplica no dia a dia.</i>
Contabilidade	<i>Eu acho que estas associações que a colega está falando da teoria, mas associando com a prática, com a vida deles funciona e na área técnica, pelo menos, por exemplo, em Contabilidade, dar uma aula de contabilidade mostrando a contabilidade da vida deles, da casa deles. Então, eles conseguem fazer esta associação da teoria com a prática e nisso tu consegues dar aula, passar o conceito de uma disciplina técnica com o conteúdo técnico e que eles enxergam no seu dia a dia, fazem isso no seu dia a dia. Então, essa associação eu acho que é muito positiva.</i>
Geografia	<i>Eu acho que as disciplinas propedêuticas têm a mesma função, em um país em que não há a universalização do conhecimento, considerado a base do mundo ocidental. Alguns exemplos nossos. Quando a colega trabalha o conceito de língua culta e língua coloquial, eles produzem um livro e fazem a discussão sobre por que eu não posso escrever “nós vai”, eu falo “nós vai”... Isso tem aceitação social, é um exercício de conhecimento tecnológico também. Quando a colega trabalhou com Física na cozinha, não é o administrador, mas é um direito sobre uma educação universal, que todos nós deveríamos ter e que nós nem tivemos na escola tradicional. Talvez somente um, desses 15 que estavam aqui hoje, teve. Quando a colega trabalha na fabricação de sabão, boa parte de nossos alunos não nasceram no espaço urbano, nasceram no campo, perderam essa tecnologia, esse conhecimento em detrimento de uma cultura cidadina de que avalia o que é bom na cidade e ruim no campo e que alguns resgatam conhecimento que tinham da infância e outros passam a conhecer porque são cidadãos, não nasceram no campo. Quando a colega trabalha com a questão dos aromas, das essências, a mesma coisa, sobre um conhecimento tecnológico que era destinado a mulheres que não tinham um papel irrelevante ou tinha até certo preconceito e entendimento de bruxaria e que hoje é, no olhar cidadão, considerado um saber e que nesse grupo já não é um saber. Da mesma forma, entender que no Trensurb tem uma lógica de cartografia, quando está escrito norte e sul no vagão, na frente do vagão à direção. Assim, que eu não preciso fazer grandes elucubrações para saber onde está o norte e o sul e que faz diferença ter a porta da minha casa ou da minha cozinha para o sul. É uma tecnologia que não interessa, talvez, à classe média que vai contratar um arquiteto ou um engenheiro, mas interessa a mim que vou fazer autoconstrução e quando eu fizer a minha casa se eu botar a minha cozinha para o sul vai ser um freezer a mais. Essa perspectiva no PROEJA, ela é importante, mas queria lembrar que há uma falta de Educação Básica do país. Nós somos um país com uma educação muito precária. Isso que seria o conhecimento básico em algumas estruturas educativas de tradição, aqui é considerado como inovador, mas não poderia ser. A alfabetização cartográfica na Europa é da normalidade, a Hungria acabou, tem zero em analfabetismo musical em 1981 e nós, muitas vezes, também construímos essa noção de mundo do trabalho, de ferramentas tecnológicas em uma perspectiva subdesenvolvida, de que seria essa inserção a tecnologia, sendo que não valoriza elementos de articulação do saber que temos como tradição, por uma universalização que é banalizada de saber raiz quadrada, como se isso tivesse uma superioridade em saber fazer isso.</i>
Biologia	<i>A gente brinca. Na minha disciplina que é Biologia eles vão ser administradores e não adianta eles administrarem muito bem uma empresa, se não sabem administrar primeiramente o próprio corpo e o espaço onde vivem. Então, como administradores, vamos aprender administrar primeiro, e é no primeiro semestre, entender o próprio corpo, como ele funciona, o porquê das dores, o que podemos fazer para minimizar isso, para tendo essa nossa primeira casa bem administrada é o ponto de partida para conseguirmos administrar todo o resto.</i>
Administração	<i>O bom da administração, não posso falar pelas outras, mas, consegue fazer, (risos) articular com todas as outras áreas assim de uma maneira bastante significativa, quando tem os projetos integradores, geralmente, envolvem, área</i>

técnica como as propedêuticas, já fiz vários com a Biologia, com a Língua Portuguesa. É isso que enriquece muito, porque enquanto tu estás lá, usando a tal da ferramenta da administração. Esse é o nome que eu aprendi a dizer para aquele “5w2h”, não tem outro. Tu vais dizer quem vai fazer, onde vai fazer, quanto tempo vai levar, qual é a gestão daqueles recursos e vai fazer um relatório final de como foi o impacto do projeto, como não foi, tem uma linguagem técnica que é importante. Eles se apropriarem também, isso também vai empoderá-los. Agora a linguagem técnica, essa ferramenta, essa postura, essa formação são muito mais ricas, quando conseguimos articular os docentes e eles conseguem entender isso na prática. Então, dizemos: “bom, quando vocês estão escrevendo o relatório, é quando vocês estão na forma da linguagem técnica, utilizando esses termos e o relatório é quando conseguimos incorporar na nossa linguagem os conhecimentos da Biologia, da vida, da Sociologia, do mundo do trabalho. Nesse sentido, o quanto é mais gostoso assistir uma aula quando um professor, por exemplo, de planejamento estratégico, usa literatura, mas que coisa maravilhosa isso.

Quadro 17: Discursos dos professores do C.6 sobre os sentidos do trabalho e da tecnologia no trabalho pedagógico do curso PROEJA

Nos discursos dos professores várias questões emergem, mas principalmente fica explícito o trabalho que realizam coletivamente, a integração da linguagem e o compromisso de integrar trabalho e tecnologia. Convém ressaltar também que a integração dos dois eixos perpassou da mesma forma o discurso da diretora:

*Os professores efetivos já entenderam a forma, a visão de trabalho que essas pessoas que pensam o PROEJA têm aqui. Então, dão este tom nas suas aulas. **Muito mais questionam o trabalho, o questionar o trabalho vem antes de preparar para o trabalho. [...] E a tecnologia vem junto com isso, com esse questionamento do uso da tecnologia, com o questionamento de até onde, onde vamos parar? É bom, é maravilhoso, mas também pode ser danosa, até onde nós ficamos não é a mercê, não é vinculado, é dependentes disso no nosso dia-a-dia? Para desenvolver as atividades a gente tem que dominar, tem que ter domínio, e até onde também não nos sentimos frustrados por não termos? (Diretora – C.6, grifos nossos).***

Ao analisar este discurso observa-se a forma crítica como são vistos tanto o trabalho como a tecnologia. E, para fechar o ciclo de compreensão do câmpus pôde-se observar que estes discursos são evidenciados nos discursos dos estudantes:

Part.: *Desde o primeiro semestre como tu vais enxergar o teu colega, como tu vais trabalhar em grupo, liderar, planejar, planejamento. Eu tenho mais paciência com aquele colega de trabalho, que é mais durão pois precisa conhecer o que acontece. A professora de Filosofia e a de Sociologia ensinaram a estarmos sempre olhando nesse ângulo, temos que olhar por outro lado sabe. Esse tipo de coisa então tudo isso a gente leva para o trabalho.*

Part: *Ajuda a crescermos também na área de fazer uma entrevista.*

[Part: *É, muito]*

Part: *Falar em público*

Part: *Vender o peixe*

Part: *O currículo, a qualidade de vida do trabalho como a gente fez um trabalho sobre isto.*

Mari: Então, ele está presente em todas as disciplinas?

Todos: Todas, desde o primeiro semestre, desde o início

Part: Tanto é que primeiro eles fazem um planejamento pessoal, o primeiro trabalho que a gente faz.

Part: Algo que a gente vê dentro da empresa, vivência, tudo que a gente está vendo no curso e vivência dentro da empresa, o que que eu posso mudar? o que que eu posso ajudar os outros a mudar também com essa vivência que temos aqui dentro? Estamos levando daqui mais vivências que a gente não tinha e que não podia ajudar os outros também.

Part: É interessante que todo o dia acontece um fato que a gente relaciona: “ah isso aqui eu vi, sabe?” (GFE – C.6).

Destaca-se a forma como naturalmente os estudantes vão relatando suas vivências e aprendizagens na Instituição, a forma coletiva com que respondem “todas as disciplinas, desde o primeiro semestre”. E como observam e vivenciaram a formação integrada, pois sem citar a integração explicam a importância e a função de cada um dos componentes na sua trajetória e ressaltam as transformações que ocorreram em seu percurso formativo, retomando os aspectos do trabalho pedagógico abordados neste estudo que são vistos como ações, relações e transformações.

Part: Até o sexto semestre, tu acabas aprendendo, também, que todas as disciplinas passadas aqui não são em vão, desde a Filosofia em que para alguns parece uma bobagem, uma chatice. Mas aprendemos tanto que se vê o porquê disso. Sociologia também. Hoje a gente vê que tudo está relacionado, que no final tu está montando a imagem, é uma imagem nossa que foi se produzindo do início até agora. Conseguimos formar aqui para os outros, os outros estão enxergando o que nós somos hoje, o que a gente era quando chegou aqui, do primeiro semestre até o penúltimo (GFE – C.6).

São muitas as transformações que a formação integrada, com os eixos do trabalho e da tecnologia, proporciona nos estudantes. Os estudantes revelaram que alguns criaram coragem “para falar, para pedir aumento no trabalho” (GFE – C.6). E, a partir dessa vivência pode-se concluir que uma formação assim revela a presença de todos os sentidos apresentados teoricamente nesta investigação: o trabalho como atividade ontocriativa, trabalho nas formas alienadas, trabalho como práxis e trabalho como princípio educativo. Da mesma forma, presenciou-se o sentido da tecnologia como ciência e com esclarecimento crítico da natureza da tecnologia. O currículo integrado seria o trabalho pedagógico crítico? Uma questão que fica para novas pesquisas.

Sem querer afirmar que só este câmpus evidenciou o trabalho integrado retoma-se o discurso dos estudantes do C.3 que igualmente ao C.6 explicam que o trabalho é visto em todas as áreas do curso.

Eu acho que, em todas as áreas, trabalhamos muito o ano passado sobre a questão do trabalho, como era, como evoluiu o trabalho, no caso a Educação Física, as posturas de trabalho, como melhorar a postura do trabalho para não prejudicar o corpo? E no técnico, como tu atenderes bem? Educar bem para quem pretende continuar na área. As formas de fazer trabalho, como tu te relacionares no trabalho, entrosamento em si no trabalho principalmente para aqueles que trabalham em empresas. Todas as disciplinas trabalharam muito a questão do trabalho, principalmente na área de Sociologia, na área da Educação Física também, trabalhamos muito, fizemos vários trabalhos (GFE- C.3).

Convém aqui destacar que no C.4 os conceitos investigados estão nos diferentes componentes curriculares, mas o grupo reconhece que não são tratados na totalidade, mas já pensam na reformulação do currículo em que estas categorias serão conceitos chave para tal mudança.

Eles estão presentes em **diferentes componentes curriculares**, tanto a tecnologia como o trabalho. Está lá posto em boa parte dos componentes curriculares. **Eles não estão constituídos como temas transversais, mas acabam até se constituindo como temas transversais, porque estão presentes em diferentes componentes. Efetivamente, tu não tens integração desse trabalho, desses conceitos, tanto que a tecnologia como o trabalho ainda são disciplinas que a colega trouxe e está pensando nessa reestruturação curricular por áreas de conhecimento ao invés de disciplinarmente, é algo para gente buscar.** Então, eles estão presentes e acabam sendo trabalhados, muitas vezes, inclusive, repetidas vezes, e até sobrepondo alguns pontos, justamente por estarem constantes. Na Geografia tem lá eu não sei da tecnologia, do trabalho tem um enfoque; da História vai ter, também, presente, mas talvez não com o mesmo enfoque. **Não foi pensado, daí pode ocorrer sobreposição dos conceitos. Analisando o projeto pedagógico e ao mesmo tempo certas abordagens acabam não se efetivando, não se pensou isso na sua totalidade, não se discutiu o conceito de tecnologia, não se discutiu o conceito de trabalho para a partir daí qual cada componente vai trabalhar (GFP – C.4, grifos nossos).**

Dessa forma, torna-se fundamental buscar uma referência para compreender o que significa a formação integrada. Optou-se então por apresentar a de Ciavatta (2005) que é a referência citada no Documento Base do PROEJA Médio. A autora questiona “O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes” (CIAVATTA, 2012, p. 84). Segundo a autora não é ao sentido moral que se refere. O sentido diz respeito à completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, da educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. O que se quer, na formação integrada, é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho – tanto nos processos produtivos como nos processos educativos sejam eles formação inicial e continuada, ensino técnico,

tecnológico ou superior. A autora destaca a busca do enfoque do trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual X trabalho intelectual. Significa incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar a classe trabalhadora para atuar como dirigentes e cidadãos – dimensão esta gramsciana (CIAVATTA, 2012).

Para encerrar, sabendo que é uma discussão que se renova nesta investigação e coloca-se como importante de continuidade e pesquisa destaca-se um discurso revelado no grupo de interlocução que mostra a ligação dos estudantes ao Instituto, pois mesmo após terem encerrado a formação tem o hábito de voltar para discutir possibilidades de trabalho.

Part.: Eu acho uma coisa interessante. Pode ser que até eles não falaram, mas existe uma facilidade deles retornarem aqui para conversar com a gente, se eles têm alguma dúvida. Esses dias eu estava dando uma aula e bateram na porta, “eu queria falar com o senhor uma dúvida para o meu trabalho e tal”. Marquei um horário e tirei a dúvida dela. Então, claro que não estão mais ligados diretamente ao Instituto, mas que eles podem recorrer em alguns momentos.

Mariglei: eles já saíram do Instituto e voltam?

Part.: Por exemplo, nessa turma a menina arrumou um emprego melhor, uma responsabilidade muito grande e queria ter mais ou menos uma ideia de como ela iria organizar. Ela veio com uma proposta e a gente ficou negociando a proposta dela. É interessante esse acesso tranquilo, esse contato que a gente tem muito fácil. Não existe aquela situação, professor tem o seu crédito, é respeitado dentro da sala de aula, mas não é um semideus, aquele que não está acessível de maneira alguma, é bem interessante (G1).

Seria esta a dimensão ética-política do trabalho como princípio educativo de que explica Frigotto (2005)? Seria a recuperação do trabalho como dever e direito? Enfim, questões que não se encerram, mas que demonstram o processo dialético das disputas, visto que, como se viu, as concepções podem estar ainda no nível da discussão, mas já podem estar na efetivação. Para a efetivação é fundamental recuperar a participação da classe trabalhadora, já que ela pode ser consolidada de forma alienada ou emancipada e em uma concepção de trabalho pedagógico ingênuo ou trabalho pedagógico crítico.

CAPÍTULO V

TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE

TRABALHADORA: PARA ALÉM DAS DISPUTAS E NA DIALÉTICA

DAS DISPUTAS.

Após ter construído compreensões teóricas e práticas sobre a fundamentação teórico metodológica, sobre as políticas educacionais e o trabalho pedagógico, sobre os movimentos dos IFs do RS na oferta do PROEJA e sobre os sentidos do trabalho e da tecnologia, passa-se a discutir a participação da classe trabalhadora no trabalho pedagógico das políticas de EP integradas à EB na modalidade EJA. Mais do que perceber como estas relações são construídas na prática, objetiva-se, neste capítulo, discutir se o trabalho pedagógico está a serviço da classe trabalhadora? E dessa forma, destacar caminhos para a efetivação e continuidade das políticas de EJA na Rede Federal. Observaram-se, no decorrer deste estudo, os diferentes sentidos das disputas e como estas assumem diferentes significados no cotidiano dos cursos e nas políticas. Dessa forma, pretende-se ressaltar o trabalho pedagógico para além das disputas e no contexto da dialética das disputas, considerando o processo inacabado e amplo das relações que são construídas na práxis das políticas.

5.1 A classe trabalhadora: alienação versus emancipação

Após considerações sobre trabalho, tecnologia e percebendo a relação entre ambas, busca-se construir uma reflexão sobre o lugar da classe trabalhadora no contexto das políticas para a educação dos trabalhadores e no trabalho pedagógico. Dessa forma, inicia-se buscando o sentido de classe.

O conceito de classe tem uma importância capital na teoria marxista, conquanto nem Marx nem Engels jamais o tenham formulado de maneira sistemática. Num certo sentido, ele foi o ponto de partida de toda a teoria de Marx, pois foi a descoberta do PROLETARIADO como a ideia do próprio real – uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação – que fez Marx voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento. (BOTTOMORE, 2012, p. 90).

Para Therborn (2012), a classe e a emancipação da classe⁷⁶ não são mais preocupações principais nos estudos e por estudiosos marxistas. Porém, é na perspectiva da classe trabalhadora que se busca analisar o lugar dela nas políticas de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA, pois são para os sujeitos, não ou pouco escolarizados, que essas políticas se destinam. Arroyo (2012), no texto “O direito do trabalhador à educação”, esclarece que “os conflitos pela educação entre elites-massas, Estado-povo, burguesia-proletariado passam pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e formação da classe” (p. 108). No movimento de construção da sociedade capitalista e no movimento social para a construção de uma sociedade alternativa, educam-se e formam-se as classes trabalhadoras. E, neste movimento das classes trabalhadoras, efetivado na práxis social, vai-se questionando e desafiando as práticas e concepções hegemônicas (ARROYO, 2012).

É a esse processo educativo que a burguesia e seu estado reagem, tentam negá-lo, desarticulá-lo, confundi-lo. As formas são as mais variadas, como a negação de uma base material para uma vida humana, o excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação de tempos e espaços culturais e educativos, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito a pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores sempre dispensando o povo de pensar porque eles pensam, decidem e falam em nome do povo tutelado e infantilizado, e, também e não menos importante, a negação da instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deveria garantir (ARROYO, 2012, p. 109).

Diante dessas constatações surgiram alguns questionamentos. Quando e como a classe trabalhadora foi chamada para discutir/avaliar as políticas destinadas à modalidade EJA? A classe trabalhadora é chamada nas instituições que as políticas acontecem para participar das decisões que dizem respeito a sua classe?

Nesse contexto, devemos compreender o processo de alienação que é resultante da história humana, resultante da reprodução social, pois essa é a condição para a sua superação, ou seja, trata-se de um fenômeno produzido historicamente e que constitui a maneira de ser do humano na ordem burguesa. Não se trata de uma característica essencial e, portanto, pode ser superada pela própria prática social humana. O capitalismo, dessa forma, engendra, necessariamente, a alienação - há que se conter o desenvolvimento humano-genérico para que continue

⁷⁶ Ver a discussão de Therborn (2012) em “Do Marxismo ao pós-marxismo?” na seção Deslocamentos de Classe p. 118-122.

a exploração e a dominação. (HÚNGARO, 2008) “Se o capitalismo algum dia representou uma tendência sócio-histórica que elevou os patamares de sociabilidade, hoje em dia representa o papel inverso mencionado” (idem, p.164).

Na história da formação social brasileira a classe trabalhadora mantém uma luta pela construção do saber e da cultura, porém há uma estratégia bem montada de negação da identidade cultural das classes trabalhadoras. Há mecanismos de permanente degradação intelectual e moral dos trabalhadores nos processos de trabalho, nas condições de existência material e social a que são submetidos, na repressão e no medo em que o trabalhador se constitui (ARROYO, 2012).

Souza e Machado (2012), no artigo “O (não) lugar da educação dos trabalhadores”, questionam - onde estão os trabalhadores na rede federal? Visto que em pesquisa realizada por eles, os maiores participantes da Educação Profissional advêm da classe média e dos que têm apenas qualificação profissional, a maioria ocorre na rede privada e em cursos de qualificação na área de informática, sendo muito pequena a relação de jovens e adultos que possuem Ensino Médio técnico ou curso tecnológico. Os autores do referido artigo questionam a abrangência da Educação Profissional em respeito à Lei de criação dos IFs:

Todavia, a forma como as instituições estão se organizando nos levam a duvidar **se de fato a prioridade é o trabalhador das camadas populares**. Faz-se necessário que a educação ofereça uma resposta condizente para a formação do trabalhador, e esta precisa, obrigatoriamente, passar pela adoção da educação tecnológica que, fazendo a relação entre ciência e técnica, poderá permitir **uma formação tecnológica capaz de possibilitar aos trabalhadores a condição crítica e criativa de poder tanto pensar e apreender a tecnologia quanto inovar e tornar-se um construtor de tecnologia** (SOUZA, MACHADO, 2012, p. 10, grifos nosso).

Dessa forma, os trabalhadores não têm espaço nos cursos da Rede Federal, ocupando o que os autores chamam de “não-lugar” (SOUZA, MACHADO, 2012) e para além de não serem contemplados com o lugar na instituição ainda não recebem uma formação que permite conceber o trabalho como princípio educativo.

Olhando a realidade brasileira, é perceptível que a crítica *gramsciana* a escola faz todo sentido, pois o modelo de educação que temos foi pensado e construído, colocando o foco na educação para o trabalho. **Entretanto, não para o trabalho como princípio educativo, mas para um trabalho alienado**. O teórico italiano defendia um projeto político que deveria culminar com uma revolução, entretanto, a tomada do poder deveria ser precedida de uma mudança na cultura, com a adoção de uma nova mentalidade. O sistema educacional brasileiro é dual: de um lado temos uma educação voltada para a superestrutura da sociedade (para o trabalho complexo) e de outro uma educação para a realização do trabalho simples, uma educação focada e barata (produtora de mercadorias) (SOUZA, MACHADO, 2012, p. 6-7, grifos nosso).

Contudo, vale lembrar que a educação não é mercadoria e negócio. É criação, e, portanto não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem o individualismo, o lucro e a competição como fundamentos. Educar é pôr fim a separação entre *homo faber* e *homo sapiens*, resgatando o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias. E, o grande desafio é transformar estas ideias e princípios em práticas concretas que vão além dos espaços da sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos (JINKINGS, 2008).

Ao não ter a classe trabalhadora como foco, não se chegará à emancipação humana, contribuindo para a sociedade mercantil e alienada.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZAROS, 2008, p. 15).

Portanto, assume-se a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009) na busca de uma educação emancipatória, mas percebendo que a sociedade capitalista não está interessada em perceber o trabalhador como ser humano (MÉSZAROS, 2006). Por isso, é necessário pensar, entender e combater o trabalho alienado.⁷⁷

Marx indicou o trabalho alienado como a conexão essencial entre todo o estranhamento e o sistema do dinheiro. A propriedade é considerada somente como o produto, a consequência necessária do trabalho alienado, isto é, “da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. Essa conclusão é alcançada com base no fato de que o trabalhador não poderia se defrontar com o produto da sua própria atividade como um estranho se ele não se estivesse alienando de si mesmo no próprio ato da produção. A atividade não pode ser uma atividade inalienada, se o seu produto é a alienação; pois o produto nada

⁷⁷ A alienação é um conceito inerentemente dinâmico: um conceito que necessariamente implica mudança. A atividade alienada não produz só a “consciência alienada”, mas também a “consciência de ser alienado”. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa assumir – por exemplo, vendo a autoconfirmação como um “[estar] junto de si na não razão enquanto não razão” – não somente contradiz a idéia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma necessidade de superação da alienação. (MÉSZAROS, 2006, p. 166).

mais é do que o resultado da atividade, da produção (MÉSZAROS, 2006, p. 136).

Mészáros (2006) indica que se tivéssemos uma sociedade em que a alienação fosse superada, não teria necessidade de professores. E, para o desenvolvimento adequado do problema de desenvolvimento humano a concepção dialética deve ser utilizada, no sentido da relação entre a continuidade e a descontinuidade, ou seja, a “descontinuidade na continuidade e a “continuidade na descontinuidade”. Convém, nesta perspectiva, entender o conceito de alienação em Marx, conforme explicado por Mészáros.

Características do trabalho alienado	
a) o homem está alienado da natureza	Expressa a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, que é ao mesmo tempo, segundo Marx, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza. - estranhamento da coisa
b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade)	É a expressão da relação do trabalho com o ato de produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. (isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições). - autoestranhamento
c) de seu “ser genérico”(de seu ser como membro da espécie humana)	Está relacionada com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a objetivação da vida da espécie humana, pois o homem “se duplica não apenas na consciência intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.” O trabalho alienado, porém, faz “do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual, a sua essência humana.
d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)	Como consequência do homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem.

Quadro 18 - Características do trabalho alienado em Marx (MÉSZAROS, 2006, p. 20-21).

Sendo assim, é importante considerar que a atividade é atividade alienada quando assume a forma de uma separação ou oposição entre “meios” e “fim”, entre “vida pública” e “vida privada”, entre “ser” e “ter”, e entre “fazer” e “pensar”. Nessa oposição alienada, “vida pública”, “ser” e “fazer” tornam-se subordinados como simples meios para o fim alienado da “vida privada”, do “ter” e do “pensar”. A autoconsciência humana, dessa forma, em lugar de atingir o nível de verdadeira “consciência genérica”, torna-se uma consciência atomística, consciência alienada-abstrata do simples “ter”, identificado com o gozo privado (MÉSZAROS, 2006).

Dessa proposição, é importante compreender as conexões que há entre um momento e outro:

Na concepção de Marx dos processos e transformações sociais, cada elemento singular é considerado em suas ligações dialéticas com todos os outros. O complexo geral pode ser visualizado como dialético somente porque seus “momentos” em si são constituintes dinamicamente interconectados de um todo estruturado. Em outras palavras, há uma coerência fundamental entre a estrutura global e suas “microestruturas”, sem as quais somente seria possível falar de algum agregado caótico de elementos díspares, e não de uma totalidade social em desenvolvimento, com tendências identificáveis próprias (MÉSZAROS, 2011, p. 47).

Nesse sentido, o artigo “Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?”, de Dante Henrique Moura (2013), aborda importantes pressupostos para a consolidação de uma política pública, no Brasil, de Ensino Médio integrada a EP que garanta uma base unitária fundamentada na concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O autor apresenta em seu artigo disputas e contradições na política educacional brasileira e que não contribuem na direção da materialização da concepção humana integral e relaciona este processo como uma imposição do modo de produção capitalista, que edifica uma sociedade dual/cindida e, por consequência, uma dualidade estrutural na escola que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual (MOURA, 2013).

Portanto, romper essa dualidade estrutural da educação escolar completamente não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente. Contudo, isso não significa que desde a educação deva-se esperar que ocorra primeiramente a superação do atual modo de produção para, somente depois, construir-se uma escola compatível com o novo o modo de produção. É preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade

educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital (MOURA, 2013, p. 719).

Esse complexo processo precisa ser entendido pelos envolvidos com as políticas, esclarecendo as disputas que envolvem cada projeto e tendo-se a clareza que é no seio das massas populares que se encontram os vetores do desenvolvimento nacional (VIEIRA PINTO, 1960a). “Só é possível compreender o que significa a ascensão nacional da massa pensando este fato a partir do interior dela e não a observando de fora, como fenômeno que não afeta o espectador” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 135)

Desse modo, perceber que, na análise do trabalho alienado ou emancipatório, nas contradições do modelo hegemônico e na compreensão da política ou políticas, e no trabalho pedagógico tanto as ações como as omissões dos indivíduos repercutem sobre as pessoas. Seja pelas palavras, como por seus silêncios, por seus gestos ou por seus exemplos, por comando, sugestão, conselho ou oposição, querendo ou não, tendo ou não consciência do que fazem, os indivíduos influem uns sobre os outros. Condicionando-se reciprocamente moldam suas respectivas atitudes em face das instituições vigentes, colaboram com os movimentos tendentes a manter inalterada ou a modificar a estrutura socioeconômica existente em cada momento histórico (KONDER, 2009). Passa-se a analisar como se processa a participação da classe trabalhadora no TP das políticas de EP integradas às políticas de EJA.

5.2 Trabalho Pedagógico Ingênuo e Trabalho Pedagógico Crítico

Na análise da concepção crítica e ingênua da educação⁷⁸ (VIEIRA PINTO, 2010) para os trabalhadores, encontram-se pensamentos que disputam no cotidiano do trabalho pedagógico. Sendo que no trabalho pedagógico ingênuo, o estudante é visto como “ignorante” em sentido absoluto, como “objeto” da educação, a educação é concebida como transferência de um conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade. Para a consciência ingênua:

[...] a criança ou o adulto a educar são absolutamente “ignorantes”. Porém a noção de ignorantes é tomada aqui em sentido abstrato, isto é, não é

⁷⁸ Vieira Pinto (2010) faz considerações sobre pensamento pedagógico ingênuo e pensamento pedagógico crítico. Neste estudo opta-se por organizar trabalho pedagógico ingênuo e trabalho pedagógico crítico.

concebida como “ignorância de algo”, de algum conhecimento (sempre concreto). Absolutiza-se o conceito de “ignorante” para as classes populares, enquanto se relativiza esse mesmo conceito para as elites (a fim de que os representantes dessa elite possam aparecer como não ignorantes). Vê-se a duplicidade de critérios, que revela o caráter interessado da noção de ignorância: o homem do povo é ignorante porque não sabe alguma coisa, enquanto o membro da elite é culto porque sabe alguma coisa. Um indivíduo não pode ignorar assim alguma coisa, que é concretamente sabida por outro. Como, porém, este outro ignora muitas coisas que o primeiro sabe, o caráter da ignorância é sempre relativo. A consciência ingênua precisa absolutizar a ignorância, o que só pode fazer convertendo-a em uma noção irreal (VIEIRA PINTO, 2010, p. 64-65).

Já no trabalho pedagógico crítico, o estudante é visto como sabedor e desconhecedor, é “sujeito” da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento. O saber pode se apresentar de duas formas também:

Para a consciência ingênua, o saber se apresenta como um conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, a-históricos. É produto do espírito puro, sem relação causal de parte da realidade do mundo, ou somente com uma relação de tipo ocasional ou apriorista. O espírito por si só é capaz, em última análise, de engendrar e de justificar o saber.

Para a consciência crítica, o saber é o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo (sendo este concebido como uma totalidade concreta em processo), imprimindo-se em seu espírito sob a forma de ideias ou pensamentos que se concatenam regularmente (isto é, logicamente) (VIEIRA PINTO, 2010, p. 68).

Nesse sentido, percebe-se que para a classe trabalhadora também disputam concepções de educação e formas de trabalho pedagógico. Por isso, acredita-se que somente uma Educação Profissional que reconheça que o estudante jovem e adulto é um trabalhador trabalhado (VIEIRA PINTO, 2010) e que os sentidos críticos do trabalho e da tecnologia sejam discutidos e evidenciados na práxis pedagógica, construindo um trabalho pedagógico crítico individual e coletivamente. E, que pelos cursos que realiza tem a possibilidade de desenvolver a onilateralidade, que é a chegada histórica do ser humano a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, sobretudo os bens espirituais, além dos materiais (MANACORDA, 2010). Dessa forma, o que seria emancipar o trabalhador?

Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: "tire a sua mão de cima de mim!". Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica. Não pode estar emancipado aquele que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir (GADOTTI, 2012, p. 1).

Emancipar o trabalhador, então, seria construir reformas de interesse da classe trabalhadora com a sua participação. Porém, infelizmente, o Banco Mundial, não inclui nem os professores como partícipes das propostas educacionais, nem sequer são consultados e ainda seus saberes são considerados inúteis (GADOTTI, 2012). “Neoliberalismo e democracia participativa não combinam. Neoliberalismo combina mais com mercantilização da educação” (ibidem, p. 4).

Somente uma perspectiva emancipatória e práticas libertadoras e transformadoras podem oferecer à classe trabalhadora condições de sentir-se pertencente aos projetos que lhes são destinados. Denunciando o trabalho alienado, percebendo as contradições da sociedade capitalista, não prevalecendo a separação entre trabalho manual e intelectual e contribuindo para que os sujeitos entendam o mundo, entendam-se nele e melhorem sua vida, a partir do trabalho e da produção de técnicas e de tecnologia que contribuam para a transformação de vidas e da sociedade, por consequência.

Um processo educativo emancipatório será aquele que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza – e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio – os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p 17).

Torna-se fundamental, nessa perspectiva, para a efetivação de um trabalho pedagógico crítico a participação da classe trabalhadora, a qual é destinatária das políticas de EJA. Não se pode como destaca Vieira Pinto (1960) em “Consciência e Realidade Nacional” reduzir a participação do ser humano ao braço, tão frequente nas teorias econômicas ingênuas e na linguagem corrente que nelas se inspira. Se isso acontecer significará a “decapitação do trabalhador, ou seja, a recusa de conceder-lhe uma cabeça pensante” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 140). Um TP ingênuo vê a classe trabalhadora como uma legião de braços ativos, dispostos a acionar alavancas, mas privadas de pensamento original. Para o autor, é comum dizer que faltam braços para a lavoura, mas não faltam cabeças (idem). Pensando em uma lógica inversa foi objetivo desse estudo compreender os sentidos da participação da classe trabalhadora.

5.2.1 A participação da classe trabalhadora no Trabalho Pedagógico dos IFs do RS

Acreditando que na construção de um Trabalho Pedagógico Crítico e na perspectiva emancipatória é fundamental a participação da classe trabalhadora como “cabeça pensante” e não só como “braços”, tanto na definição das políticas como na condução, reflexão e mudança do TP. Partindo desse pressuposto, ao vivenciar a práxis dos programas, procurou-se conhecer como ocorria a participação da classe trabalhadora no TP. Antes, vale registrar que, ao questionar se os estudantes se viam como classe trabalhadora, nas seis realidades os estudantes afirmaram que sim. O depoimento a seguir representa como os estudantes se vêem:

Além de sermos uma classe trabalhadora, somos uma classe lutadora também (risos) e vencedora, porque para estarmos aqui trabalhando o dia inteiro. Filho, trabalho, vir para escola, fica aqui até as onze horas, ir para casa, onze e meia, até mesmo de carro chegamos esse horário, somos vencedores. Temos que ter orgulho de sermos **trabalhadores e vencedores, porque não é fácil, é difícil (chorou) (GFE- C.3).**

A emoção e o entusiasmo de um trabalhador que narra a sua trajetória diária para trabalhar e estudar explica muito do que é e representa o PROEJA na vida dos estudantes. A Figura 16 representa a síntese das respostas dos investigados e o entendimento dos gestores, dos professores e equipes e dos estudantes sobre a participação da classe trabalhadora nos IFs.



Figura 16: Síntese da Categoria participação da Classe Trabalhadora

A partir do discurso dos entrevistados e compreensão destes de classe trabalhadora, a seguir constroi-se o entendimento de cada câmpus sobre a participação da classe trabalhadora na política e trabalho pedagógico do PROEJA. É importante considerar que é no interior das condições concretas que é gestado o novo modo de produzir e de educar o trabalhador, respeitando o ritmo da História que não é feita por saltos. Acredita-se que os trabalhadores serão mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado e como um momento crucial do futuro (KUENZER, 2011). Também é importante lembrar que “o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 86).

No C.1 os professores afirmaram que os espaços para a participação da classe trabalhadora foram as Audiências Públicas para a organização do câmpus e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Relataram que incentivaram a participação dos estudantes no Conselho Regional de Desenvolvimento – COREDE, problematizando com os estudantes a participação.

*Estas são algumas das coisas que temos que trabalhar, por exemplo, agora, umas três semanas, teve reunião do **COREDE** para definir verbas do Estado e tal. Fomos lá representar o Câmpus e eles foram também e aquela coisa de: - Bah professor defende aí. Tinha lá, poderia defender Agroindústria, investimento em Agroindústria Familiar. – Ah professor defende aí o nosso curso. Não, defende vocês hora!! Eles têm aquela dificuldade, claro estão se posicionando. – Ah professor eu não consigo falar. Exatamente quando é que tu vais aprender se tu não fores ali na frente falar? Vai lá e fala, se tu falares errado, falou errado, da próxima vez tu falas certo e eles não se posicionam eles preferiram ficar na deles (GFP – C.1).*

Os estudantes responderam no mesmo sentido sobre os espaços de participação – as Audiências Públicas e o PDI. E comentaram “os alunos sempre são convidados a opinar, claro que tem uns que querem, tem uns que não, uns que concordam e outros que não” (GFE – C.1).

No C.2 a diretora respondeu que a participação acontece através de reuniões com os estudantes e através do PDI, mas é um ouvir mais professor estudante do que um espaço institucionalizado. Comentou que as vezes precisa ir até a sala de aula “apagar alguns incêndios”.

*Sempre vamos em reuniões com os alunos, essas reuniões acontecem, não periodicamente, mas acontecem **reuniões com os alunos**. Procuramos inserir os alunos nas discussões. Agora teve discussão no **PDI**, enfim, **procurar ouvi-los, mas esse ouvir ele se dá mais nesse contato professor aluno do que exatamente num momento específico pra que isso aconteça**. Então, acredito, não tenho assim este conhecimento específico dentro da sala de aula no momento, porque o contato vai mais via coordenação, porque a coordenação é quem conversamos, falamos em reunião. Antes quando eu estava na coordenação de ensino eu tinha este contato maior. Mas pelo que é trazido pela coordenação é que esses momentos acontecem, que a coordenação está sempre na sala de aula procurando ouvir, procurando saber o que pode melhorar professor, enfim, professor-aluno, alunos através dessa sistemática. **Mas são reuniões com a coordenação e com os professores pra que eles possam colocar o que pode melhorar. Alguns professores não aceitam muito bem. Às vezes temos que entrar na sala de aula para apagar alguns incêndios. Esta questão mais metodológica** (Diretora – C.1, grifos nosso).*

Os professores responderam que acreditam que para a criação do curso houve uma pesquisa de demanda. E também utilizaram o momento do grupo para pensar sobre a temática e a oferta dos cursos:

Que tipo de curso ofertar no caso para esses alunos. Tanto que estamos com esses cursos ai há quase 10 anos e ainda continua tendo clientela para estes cursos. Não sei se não seria hora de fazermos uma nova pesquisa de demanda e tentar, quem sabe viabilizar novos cursos, tanto da modalidade EJA Médio como também na modalidade FIC. Ano passado fizemos um curso de padaria, via PRONATEC, e eu vi naquele curso ali um possível seguimento a nível de Ensino Médio. Para não direcionar apenas para a Agroindústria todo fazer umas modelagens no curso, algum direcionamento do curso, direcionando mais a parte de panificação (GFP – C.2).

Relataram também que oportunizaram curso de PROEJA FIC para os pescadores. Foi uma proposta construída junto a Associação de pescadores. Tiveram nos cursos participação de assentados e uma experiência junto a Associação de padeiros. A experiência com os pescadores⁷⁹ foi salientada, pois foi um curso que teve evasão quase zero. “A associação de pescadores eram pessoas bem articuladas. Então, se tu fazias uma chamada à pessoa que é responsável esta já ligava para todos. Então, era um grupo bem fortalecido” (GFP – C.2).

Já os estudantes responderam no sentido de reconhecer que nos últimos anos têm tido mais oportunidades para os jovens e adultos como o PROEJA FIC e ENCEJA: “a gente começou lá [PROEJA FIC]. Então, estão abrindo oportunidades para todas as pessoas. As pessoas não querem estudar, porque tem uns que não querem, mas oportunidade tem, existe” (GFE – C.2). Foi perguntado a eles se tinham participação nas decisões dos cursos e a respeito disso responderam: “já nesse sentido não tivemos nenhuma participação” e complementaram – “mas nos posicionamos quanto ao nosso entendimento do curso e em algumas matérias nos posicionamos. Não que o professor vá fazer do jeito que estamos pedindo” (GFE – C.2).

No C.3 o diretor explicou que a classe trabalhadora tem participado pouco, que o diálogo tem sido com a prefeitura, mas tem se preocupado com esta questão:

Pouco, pouquíssimo, temos pensado mais na questão, realizamos algumas pesquisas, para o PROEJA FIC foi bem pesquisado, foi bem conversado, foi-se atrás, tanto que foram os alunos que pediram o curso do PROEJA FIC. Um dos PROEJA, o primeiro PROEJA nosso, foi feito baseado nos números de servidores que tínhamos e que poderia abrir pela experiência que já tínhamos do de Charqueadas. O Secretariado foi pensando na questão do público, que o nosso curso era essencialmente masculino, então não tínhamos quase público feminino. Então, o Secretariado era para conseguir inserir um público que não era abraçado, se pegar aqui a maior parte das mulheres que trabalham em fumageiras, a maior parte são mulheres, que recebem pouco, então era para inserir esse grupo. Então, mas o diálogo é bem pouco, teria que melhorar, mas isso temos dialogado mais com a prefeitura. A

⁷⁹ Ficou evidente a organização de classe dos pescadores.

prefeitura que tem nos ajudado nisso, a prefeitura que tem nos inserido nas EJAs fundamentais. Nosso diálogo tem sido com a prefeitura, ela tem sido uma boa parceira (Diretor – C.3, grifos nosso).

É interessante a experiência do câmpus de oferecer um curso para o universo das mulheres, visto que perceberam que esta era uma realidade da comunidade. No GFP foi destacada a mesma questão e explicado que foram fazer uma pesquisa nos cursos de EJA fundamental que eram potenciais público dos cursos:

Acho que quando se fez, olha, uma avaliação, não está dando certo Manutenção e Suporte em Informática, o que pensamos, vamos ouvir a comunidade que vai fazer EJA e é quem está trabalhando, quem está na EJA Fundamental, ou tentamos acessar as pessoas que provavelmente viriam pra cá e foi feito uma pesquisa, um levantamento de cursos, inclusive, o curso de secretariado surgiu de lá. Foi um curso que teve bastante, vamos dizer assim, dentro das possibilidades, não poderia oferecer alguma coisa na área da saúde, não teríamos profissionais, então, dentro daquilo que poderíamos ofertar, foi um dos que mais teve indicação e interesse. Além de outro que era Segurança do Trabalho, mas que depois os dois empataram, mas colocar em prática a Segurança do Trabalho, não seria viável para nós. Então, o Secretariado foi o que o pessoal teve mais interesse e

P: público feminino

P: e muito público feminino também que não tínhamos como atingir e era o público, a maior parte do público que estava na EJA Fundamental. Então, ali houve essa interação, de certa forma opinaram (GFP – C.3, grifos nosso).

O grupo de professores do C.3 reconhece que são discussões ainda limitadas, mas ainda que houve e refletem que a participação da classe trabalhadora é um grande desafio para a totalidade dos cursos da Instituição. Dessa forma, observa-se que estes canais de participação da classe trabalhadora são fundamentais para cumprir a missão dos IFs e para garantir identificação dos cursos com a comunidade, pois do que adianta os professores e gestores pensarem um curso para os trabalhadores sem ter estes também como atuantes desde o planejamento?

Eu vejo isso, também, como um desafio, não apenas para o aluno, como para o todo, essa discussão com a própria comunidade, ver as demandas, conseguir chegar, por exemplo, daqui a pouco a ver as próprias necessidades, são as discussões que vimos nos mais diversos cursos, Mulheres Mil também, outros tantos, de como você criar um curso, que daqui a pouco possa, de fato chegar nessa massa trabalhadora, nessas pessoas. Em parte o Secretariado tanto como a Manutenção ele dá, é daí, o público que nós temos é esse agora como avançar nisso também, no sentido de poder sempre trazer a comunidade em discussão conosco acho que é um desafio pra nós. (GFP – C.3, grifos nosso).

A reflexão que o professor levantou no GF responde a uma das questões da pesquisa, a de que modo a classe trabalhadora acessa e participa das decisões dos

cursos para a sua classe – será que ainda temos uma Instituição com foco nos trabalhadores que oferta cursos sem a sua participação e interesse. Parece algo que está inverso. Como relatou o professor é importante “avançar”. O câmpus oportunizou uma reflexão que não era foco da pesquisa, mas que faz muito sentido – a participação das mulheres: *“algumas reflexões são interessantes, por exemplo, se pensamos que o público do PROEJA é um público de exclusão, dentro da exclusão tem outras exclusões. Então, a mulher, daqui a pouco, é mais excluída ainda dentro desse universo dos trabalhadores”* (GFP – C.3).

Em relação à participação os estudantes vêem a participação dos trabalhadores através dos cursos PRONATEC. Em relação às aulas afirmaram que participam bastante: *“part.: bastante, part.: até demais (risos) em todas as aulas, porque os professores explicam, passam conteúdo e se tu tiveres dúvida tu podes perguntar, tu podes interagir o tempo todo na aula”* (GFE – C.3). Sobre a participação na Instituição afirmaram que têm oportunidade de opinar e exemplificaram:

*Até esses tempos estavam dando uma folha com várias questões, para preenchermos e darmos **sugestões de que cursos técnicos que gostaríamos que tivessem aqui futuramente no câmpus.** Eu acho, o diretor mesmo, vamos bastante para fora, vamos pesquisar o mercado de trabalho, o que está mais fazendo a qualificação que falta aqui na região, para tentar implantar esses cursos aqui. Então, acho que nesse sentido está sendo bem bom* (GFE – C.3, grifos nosso).

O C.4 destacou-se na pesquisa em relação à participação da classe trabalhadora, isto porque o canal de participação – o Conselho de Câmpus perpassou o discurso do gestor, dos professores e dos estudantes. O diretor citou também as reuniões sistemáticas com os estudantes, os conselhos de classe e explicou a dinâmica do conselho de câmpus:

*Então, como eu te falei, temos essas **reuniões que realizamos com os alunos, que são os pré-conselhos de classe, que é a oportunidade que eles têm pra discutir assuntos relacionados à turma, relacionados ao conteúdo das disciplinas e onde eles podem estar então influenciando na forma de como está sendo conduzido esse processo.** Isso seria mais as reuniões de pré-conselho e conselho de classe, elas acontecem mais focadas no conteúdo daquele semestre. E também os alunos têm, para trabalhar as questões de currículo do curso, por exemplo, a oportunidade de participar do **conselho de câmpus**, não sei se eles chegam a falar;*

***Mariglei: falaram, quer dizer, eles falaram que os alunos estão se dando conta que eles podem participar, porque eles ainda não fazem;** Ainda não o fazem, é um trabalho árduo assim, de entrar na sala de estar sempre falando, olha gente, sempre quando eles trazem um problema para gente, sempre procuramos levar para eles, olha vocês tem um espaço de participação que o conselho de câmpus que se reúne a cada 2 meses e*

tem reuniões bimestrais e podem ser chamadas de reuniões extraordinárias para assuntos importantes. Então, é nesse espaço, é nesse fórum que vocês têm que levar as demandas de vocês de alteração de currículo ou de alteração de algum regulamento interno de alguma instrução normativa, é lá que vocês tem o espaço pra debater essas questões. Então, assim, eles estão começando a se dar conta e estão levando, o regimento geral, por exemplo, foi bem bacana assim eles se deram conta que eles tinham que participar. O grêmio estudantil, os diretórios acadêmicos foram todos criados a partir da discussão do regimento geral e com propostas que eles trouxeram para o conselho de câmpus. Agora também na discussão dos cursos que colocamos no plano de desenvolvimento institucional para os próximos 5 anos, eles também trouxeram as opiniões deles, tiveram a oportunidade de falar e de poder colocar a visão deles de quais e como eles queriam os cursos daqui para frente para os próximos 5 anos, outros cursos que eles gostariam, os alunos. E aí a comunidade externa também tem essa possibilidade através do conselho de câmpus, que é formado por 3 representantes docentes, 3 técnicos administrativos, 3 discentes e 3 membros da comunidade externa, aí tem que ser uma entidade civil, aí pode ser uma ONG, hoje as três que participam aqui conosco são ONGS. Poderia ser um sindicato, poderia ser qualquer entidade civil, pode se candidatar e assim, eles tem participado bastante, tem trazido bastante propostas pelo conselho de câmpus, para podermos planejarmos o câmpus (Diretor – C.4, grifos nosso).

O diretor explicou que os primeiros cinco cursos do câmpus foram debatidos e escolhidos em Audiências Públicas e os demais todos no Conselho de Câmpus. Relatou também a característica do bairro e a luta pela conquista do câmpus. Esta luta envolveu líderes comunitários, que até hoje fazem parte do Conselho de Câmpus. Neste relato podemos perceber as disputas em torno de um câmpus do Instituto Federal. Não parece contraditório também? Uma comunidade de trabalhadores, com altos índices de não escolarização e com vulnerabilidade social não deveria ser os principais destinatários dessa política de EP?

Mariglei: se tu fores olhar essa comunidade é bem característica de trabalhadores, tem uma especificidade. O Fábio vinha me contando que, desde o início para ter um câmpus aqui, foi a comunidade que batalhou bastante.

Buscou, exatamente, em 2006 eles começaram. Em 2006 surgiu um chamamento, uma chamada pública para novas escolas técnicas no Brasil, ainda não se sabia que ia ter os Institutos Federais, mas enfim, nessa chamada pública eles quiseram se candidatar, mas a prefeitura não quis, num primeiro momento, achou que não tinha sentido ter uma escola aqui, etc. Foi bem bacana a luta deles, pois não desistiram no primeiro não, eles foram mais para cima, eles foram para Brasília, bateram na porta dos deputados, bateram na porta do MEC e conseguiram, aí veio, os deputados vieram de Brasília com a ideia e aí a prefeitura acabou aceitando e se inscrevendo na chamada pública (Diretor – C.4, grifos nosso).

O diretor ressaltou ainda a participação das Escolas de Samba na luta pelo câmpus – característica forte da comunidade onde está inserida a Instituição.

Como já enfatizado os professores destacaram também o Conselho de Câmpus e a inicial participação dos estudantes de PROEJA e o orgulho da comunidade em conquistar um câmpus do Instituto Federal.

*Eles estão começando a conhecer mais os espaços, e entender que eles também são **agentes desse processo e isso é uma construção que estamos fazendo com eles**, porque também requer autoestima, eles acham, chegam assim, se acham talvez inferiores em uma participação. A **comunidade** eu vejo, nas vezes que eu tive contato com os líderes em eventos, eles são muito orgulhosos da instituição, **eles que batalharam para conseguir aqui e eu sinto assim, que eles, por enquanto estão parceiros dos cursos** (GFP – C.4, grifos nosso).*

Foi ressaltado que nas turmas de PROEJA um estudante traz o outro, que trazem seus filhos para o Instituto e que isto vai transformando a perspectiva de vida dos trabalhadores da comunidade. “A mudança vai aos poucos acontecer, tanto que alguns alunos falam que são os primeiros a ter um curso - vou me formar, uma perspectiva que se reflete na minha família, isso representa bastante, então vai me trazer, de repente, uma perspectiva de trabalho” (GFP – C.4). Esta mudança na cultura familiar e de perspectiva de emprego vai construindo várias transformações. “Talvez com esse se formando e conseguindo não só retorno financeiro, mas o próprio conhecimento de si, isso também vai ter uma transformação, é pequena, mas não sei se somos muito idealistas” (GFP – C.4).

Os professores também citaram que no câmpus têm a experiência de os estudantes do PROEJA participarem dos editais das bolsas de pesquisa e extensão, que não é uma prática de todo o Instituto. Uma professora participante do grupo focal produziu o seguinte discurso que diz muito da concepção de gestão democrática e que revela que ainda não é realidade nas Instituições:

E aí nesse sentido quando tu colocas a questão da classe trabalhadora eu acho que o estudante ele aprende muito na escola e eu acho que a colega estava dizendo isso na fala dela, principalmente desse funcionamento da escola, se ele é um funcionamento que é mais ou menos democrático, se ele é um funcionamento que ele constroi mais ou menos como um sujeito político e igual a todos os outros para discutir as coisas. É isso que tu ensinas, se tu estás hierarquizando, ou se tu não estás hierarquizando, por exemplo, uma oferta de bolsa que é para todas as modalidades, tu não estás hierarquizando, tu estás dizendo: qualquer estudante pode obter esta bolsa, qualquer estudante pode ser representante de um conselho de câmpus, e são essas coisas que tu ensinas eu acho, no fundo, no fundo, são estas coisas que tu estás ensinando (GFP – C.4).

No discurso dos estudantes apareceu o Conselho de Câmpus e a justificativa da forte participação deles – “e nós como classe trabalhadora também participamos de tudo, o câmpus é aberto, tudo que eles vão fazer aqui a gente participa” (GFE –

C.4). Ressaltaram que tem uma boa comunicação por e-mail. Recebem muitos e-mails. E participam de muitas reuniões. Destacaram – “*part.: é aberta assim, só não vai quem não quer, não participa quem não quer, as reuniões são todas abertas. Part.: até para a comunidade*” (GFE – C.4) e em relação a novos cursos afirmaram – “*só não tem mais por falta de espaço físico, está em construção ainda*” (GFE – C.4).

O C.5 revelou que não possui uma interlocução com a comunidade e isto foi expresso tanto no discurso dos professores como dos estudantes. Para os professores a medida da participação da classe trabalhadora é baixa:

Medida bem baixa. Temos no máximo aquele, me fugiu o nome, a Consulta Pública, é o mais longe que chegamos. Com a consulta pública que acontece de tempos em tempos para definir o que a população espera da gente, o que eles sugerem do curso e acho que é isso. Daí só a interferência dos próprios alunos no curso (GFP – C.5).

E sobre a participação dos estudantes revelaram a experiência dos Conselhos Participativos.

Temos o conselho participativo, que é o momento que os alunos, eles tem o pré-conselho, que é o momento da turma se reunir com o conselheiro da turma, nesse momento daí a turma expõe o que não quer falar no grande grupo. Depois eles têm o conselho participativo que daí vem a turma e os professores para discutirem tudo que aconteceu durante o semestre, o que acharam bom, o que acharam ruim, o que querem melhorar e aí sim, a gente vem para essa reunião da montagem dos pareceres. Então, são coisas que acontecem antes, é um momento que eles têm para opinar, para falar do curso e falar da sequencia do desempenho deles (GFP – C.5, grifos nosso).

Estes modos de participação foram ratificados pelos estudantes:

*Part: **Pelo conselho participativo.** (conversas)*

Part: Tem outra forma?

*Part: Eu vejo assim que a gente participa, teve essa semana também foi segunda? Na terça, na terça-feira e antes deles fazer o conselho, geral eles reúnem as turmas do PROEJA e debatemos o que os pontos positivos e negativos da turma, positivos e negativos dos professores e os pontos positivos e negativos do curso e dentro disso, dentro do que respondemos depois eles fazem um levantamento e procuramos ver através desses pontos o que podemos melhorar, o que precisa ser melhorado ou se o que está bom, se podemos aperfeiçoar. Então, participamos da parte do projeto nesse caso, **fora isso eu acho que não, não tem assim uma participação maior.***

Mariglei: E os outros trabalhadores da comunidade participam aqui sugerindo?

*Part: **Não, só os alunos** (GFE – C.5, grifos nosso).*

Os estudantes demonstraram muito desconhecimento dos processos e conformação com a não participação.

*Part.: Eu acho que na verdade, pelo que eu entendi, pelo que eu conversei com eles, esses nossos cursos aqui, que nem eles colocaram agora, técnico esses outros três cursos de técnicos, isso aqui não é decidido pelo Instituto, o Instituto sugere muito pouco, **quem sugere é o governo, quem***

faz a avaliação da área e que nem por exemplo, aqui eles acham que tem que ser o

Part: técnico em turismo e paisagismo (risos) (GFE – C.5)

No C.6 os Conselhos de Classe Participativos perpassaram o discurso da diretora, dos professores e dos estudantes. “*Percebo a participação da classe trabalhadora na maneira como são conduzidas as questões envolvendo o PROEJA a partir de momentos como o conselho de classe participativo*” (Diretora – C.6).

Nós temos a sistemática do conselho participativo. Então, eu acho que esse é um movimento pedagogicamente importante de conquista. Se faz um pré-conselho, no sentido de, o pedagógico ir às turmas, faz um diagnóstico das questões e depois tem esse momento do conselho participativo no meio do semestre, que a turma participa da intervenção mais pedagógica do curso, ouve e também fala (GFP – C.6).

É, quando tem conselho de classe é feita uma pesquisa de tipo uma pesquisa de satisfação, no conselho. Antes do conselho tem um pré-conselho que é nós, dizemos o que que estamos achando bom e o que a gente não está achando. Se a classe para nós está ruim colocamos ali, se a cantina está ruim, se a estrutura está ruim tudo colocamos ali.

Part: O que falta e fazemos relação também em as matérias que são dadas de cada semestre.

*Part: **A gente dá nota para os professores.***

Part: E depois eles dão pra nós. (risos)

Part: Podemos falar abertamente, vem o pessoal de ensino, e falamos óh aquele professor é assim, não gostamos dele assim, ele faz uma brincadeira assado (risos).

Part: Coitadinho do homem! (risos)

Part: Não, falamos isso, é verdade se o professor melhorou, como faz se melhorou, falamos no conselho que ele melhorou sabe.

Part: Quando tem que elogiar, elogia, quando tem que dar pedrada dá pedrada (risos) (GFE – C.6, grifos nosso).

A diretora citou ainda que se utilizam dos dados do Processo Seletivo para organizar um rico banco de dados sobre os demandantes dos cursos.

Outro momento importante é o próprio Processo seletivo que veio sendo aprimorado ao longo de sete anos e hoje, consta de cinco importantes etapas (momentos), que geram um rico banco de dados. O formulário de diagnóstico de realidade que é preenchido pelos alunos, por exemplo, gera um banco de ricas informações que são posteriormente, discutidas nas reuniões pedagógicas e irão impactar na proposta do curso como um todo, no sentido de adequá-lo a realidade proposta. Assim como a carta de intenção, outro momento onde os candidatos contam um pouco da sua história destacando os seus anseios, sonhos e frustrações. Todas essas ações interagem com as pessoas do PROEJA retornando em forma de ações focadas na adequação contínua do curso aos seus demandantes (Diretora – C.6, grifos nosso).

Os professores construíram um importante espaço de reflexão para pensar sobre a participação da classe trabalhadora e questionaram-se sobre a demanda – “*Existe uma demanda, sempre grande, pelo curso, o que de alguma forma revela, na minha opinião, um diálogo com a sociedade, assim quer dizer, que o curso responde*

a uma demanda” (GFP – C.6). Também se questionaram se eles os professores faziam parte do conceito de classe trabalhadora. Foi uma importante reflexão, pois até o momento nenhum câmpus tinha feito este questionamento. *“É que classe trabalhadora é um conceito amplo. Nós podemos, nós fizemos parte da classe trabalhadora? Os docentes? E nossos alunos? Então, se considerar, nesse aspecto amplo, a classe trabalhadora então, participa efetivamente no andamento do próprio curso” (GFP – C.6).*

Os estudantes expressaram que vêem a comunidade participando bastante do Instituto a partir do Mulheres Mil, do PRONATEC, de Projetos de Extensão, da abertura da biblioteca a comunidade. E retomando uma discussão do grupo de interlocução registra-se que em dois câmpus os representantes dos conselhos superiores são do PROEJA, uma conquista vista como muito significativa na Instituição.

*Nós temos um aluno nosso do PROEJA que é o representante do Conselho Superior do Instituto e ele disputou com um aluno da Engenharia. Então, isso foi muito legal, todos o chamam de **senador** (risos), porque o corpo discente assumiu esse papel da candidatura dele e o curso foi em peso votar. O curso é concomitante no turno da Engenharia, são os dois cursos que mais ocupam salas a noite e isso é um ponto bem significativo (GI).*

Para concluir esta discussão apoia-se no pensamento de Vieira Pinto (1960a) para defender que sem a progressiva participação das massas trabalhadoras nos centros de decisão política não é possível que os princípios nacionalistas elaborem um processo de desenvolvimento do país, e nesse caso, sem a participação da classe trabalhadora na definição, implantação e avaliação da política e no trabalho pedagógico não se avançará e não se chegará à constituição de uma política pública de EJA a serviço da classe trabalhadora. *“Quando falamos de consciência em geral, dizemos sempre da comunidade em conjunto, portanto, predominantemente a consciência das massas, e não supostamente de uma elite minoritária de dirigentes e proprietários” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 502).*

Nesse sentido, permanece o questionamento - estes espaços de participação de que listaram gestores, professores e estudantes legitimam a participação da classe trabalhadora. Quem representa a classe trabalhadora? A seguinte reflexão que serviu a outra fase da história da educação brasileira se renova atualmente:

A elaboração da teoria educacional exigida pela presente fase de desenvolvimento nacional se apresenta como uma das mais difíceis tarefas das forças de vanguarda do nacionalismo. Não pode ser confiada aos pedagogos oficiais, personagens ausentes do processo histórico real,

permanentes visitantes das organizações acadêmicas metropolitanas; também não constitui matéria de ensino, e por isso escapa à alçada dos professores ordinários de disciplinas educacionais, na sua maioria marginais da cultura, desocupados em atividades simbólicas. A educação de que o país em esforço de desenvolvimento necessita é assunto eminentemente político, e deve ser definida, sob a inspiração de justa teoria sociológica do processo nacional, pelos representantes políticos da consciência comunitária. Um dos bons exemplos do modo ingênuo de pensar está em afirmar que a revolução de que necessitamos terá de ser feita não pela espada nem pelo voto, mas pela escola (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 502-503).

Vieira Pinto (1960a) esclarece que a escola e a universidade não podem fazer a revolução que o Brasil precisa, mas é a revolução que tem que fazer a escola e a universidade. Parafraseando este pensamento acredita-se que não serão os IFs e os Programas que farão a transformação da sociedade, mas a classe trabalhadora que promoverá a transformação das instituições. “A escola não faz a revolução, porque a revolução tem que ser feita nela” (idem, p. 503). Encerra-se esta discussão com a reflexão produzida no grupo focal de professores: “**mas quais seriam estes canais diretos para isso acontecer?** A classe trabalhadora, sindicatos? **Part:** não tenho ideia, empresários, sindicatos?” (GFP – C.6, grifos nosso). Mais um questionamento que permanece.

Diante das inúmeras questões que permanecem alguns pontos foram destaque nesta investigação, sendo elas o papel da gestão no desenvolvimento do TP, o papel transformador das reuniões pedagógicas e a discussão do tempo para o desenvolvimento do TP. A seguir, estas questões serão apresentadas e discutidas:

5.2.2 Trabalho Pedagógico e a Gestão

Dois motivos remetem a destacar o papel da gestão na implementação e desenvolvimento das políticas de EJA nos IFs nesta investigação: o primeiro o reflexo do discurso do gestor no discurso dos professores e estudantes e o segundo, o não querer falar de dois gestores. O discurso de um gestor foi registrado no Diário de Campo:

Mais uma vez no câmpus verifiquei o quanto era de destaque o trabalho do diretor. Senti-me muito feliz por estar ali e ouvir as experiências daqueles estudantes e do quanto naquela realidade havia uma ligação entre a proposta pedagógica e a atuação do diretor, o trabalho dos professores e a prática vivenciada com os estudantes (Diário de Campo, 25/06/2014).

E é demonstrado no seguinte discurso de um estudante:

*Eu guardei muito uma coisa que o **nosso diretor falou**, que ele está nos preparando, assim como nossos professores, eles estão nos preparando para sermos seres humanos melhores. E eu acho que em toda área, o trabalho qual for, como a colega falou, **nós sermos um pouquinho melhor** e sempre um pouquinho melhor e é o que guardei. Que vou levar para o resto da minha vida, que o diretor falou sabe, **não importando o que nós vamos fazer, mas que sejamos seres humanos melhores.** (GFE – C.3, grifos nosso).*

Nesse sentido, revela-se a importância de manter este acompanhamento, este estar perto dos estudantes. A ação da gestão na atuação dos cursos PROEJA foi destaque também no C.6, revelando não somente a atuação como professores, mas destacando a importância da modalidade - “*E tem isso, direção, eu dou aula no PROEJA, o diretor dá aula no PROEJA, dá em outros cursos, mas dá no PROEJA. O chefe de ensino dá aula no PROEJA. Toda, não é cúpula, mas a gestão da Instituição, não só entende como significativa, como atua no PROEJA*” (Diretora, C.6).

Diante destes destaques e da vivência da experiência nos câmpus, contraditoriamente, soma-se o não querer participar da pesquisa, por que dois gestores não se dispuseram a participar, inclusive um justificando que não teria muito a acrescentar. Aqui se mostra uma necessária disputa – a de disputar uma gestão mobilizadora e atuante nos cursos. Se o não se disponibilizar a relatar a experiência do câmpus, o não encontrar um momento na agenda para refletir sobre a experiência da EJA na sua gestão é um primeiro passo, imagina encontrar um espaço para defender a política na Instituição. Talvez essa evidência também reflita a não oferta mais da modalidade na Instituição da qual o gestor não se disponibilizou.

Ainda sobre a gestão, vale registrar o que surgiu no Grupo de Interlocução, sobre a experiência da realidade do C.6 na condução das reuniões:

*Não é porque estou na frente do coordenador, mas muito do trabalho de nós formarmos um grupo de trabalho é muito mérito do Guilherme, que **consegue nos mobilizar e nos motivar a participar de todas as reuniões.** Isso já tinha acontecido quando a Janaína era coordenadora e eu não estava aqui pra dar este testemunho, mas eu acho que muito é mérito do Guilherme que consegue nos mobilizar na questão **de formação continuada.** Ele tem uma gestão muito eficiente, na minha opinião, em relação ao curso e algumas vezes levantamos alguma demanda na reunião e logo já é trazido uma discussão, uma pessoa que pode nos orientar como agora há pouco nós tivemos uma senhora que é de uma associação que atende crianças e adolescentes com altismo já que nós temos alguns alunos de inclusão. Então, foi uma demanda que nós começamos a conversar na reunião e logo já veio esta oportunidade brilhante. Então, eu acho que **o papel de uma pessoa na liderança de mobilizar os***

professores e o grupo é muito fundamental. Ficamos motivados a participar (GI).

Então, não somente uma gestão da Instituição é fundamental como uma gestão do curso, que mobiliza para o trabalho pedagógico, nesse caso, para a efetivação das reuniões, para a formação continuada, para a efetivação da formação integrada e para construção de um grupo de professores que produz reflexões sobre a prática. E isso conflui com o que Ciavatta (2012) defende como pressupostos para a formação integrada – “a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica” (p. 100) - e “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante” (p. 101). Dessa forma, não foi objetivo dessa investigação perceber a gestão, mas esta se tornou evidente e acredita-se que é um ponto chave para a consolidação da política como foi observado no Diário de Campo:

*Enfim, encerrei minha pesquisa encontrando tudo o que lá dentro de mim acredito enquanto professora e pesquisadora: **engajamento em um projeto COM os estudantes, coletivo e crítico e por isso transformador**. Observei que naquele câmpus, assim como no outro do mesmo Instituto a política do PROEJA estava consolidada e o diferencial era a gestão, pois ambas eram engajadas, comprometidas, tinham visão e conhecimento e contagiavam professores e estudantes para estudar. Sim, esta foi a palavra mais citada no encerramento do grupo com os estudantes, querem ESTUDAR, ESTUDAR e ESTUDAR. Parar jamais! (Diário de Campo, 14/08/2014, grifos nosso).*

Encontrou-se, portanto, uma gestão a serviço do trabalho pedagógico e que busca um trabalho coletivo – talvez este seja um pressuposto para as políticas – integração dos gestores na mobilização e efetivação da política de EJA.

5.2.3 A Transformação pelas reuniões pedagógicas

Outro destaque da investigação foram as Reuniões Pedagógicas, estratégia ligada à gestão do curso como descrita acima. Cada realidade ressaltou, ou não, a realização das reuniões pedagógicas e um câmpus destacou a efetivação de reuniões pedagógicas semanais com grande participação dos professores e com relato de motivação dos professores. A reflexão a seguir ressalta a gestão e as reuniões pedagógicas:

Se de todas as vivências nos câmpus ficam muitas inquietações, uma certeza eu tenho – os câmpus que o gestor foi acessível a política se materializa e isto reflete em uma práxis – um trabalho pedagógico crítico e empolgante. Talvez as minhas inquietações, desde minha entrada na EP da importância de reuniões pedagógicas e que me convenceram da dialética das disputas faziam sentido. Fazem a reflexão de por que uns se consolidam e outros ficam no faz de conta, na alienação (Diário de Campo, 14/08/2014).

No texto “As Reuniões Pedagógicas como espaços de formação continuada para os sujeitos da EJA e do PROEJA” (MARASCHIN, 2012), defende-se a instituição de espaços de reuniões pedagógicas embasadas nos princípios da colaboração e da investigação-ação para os cursos PROEJA. Para o estabelecimento dos espaços tempos das reuniões pedagógicas é imprescindível o convencimento do gestor (MARASCHIN, 2012). “O gestor pedagógico é o líder e incentivador da formação continuada, que acompanha, estimula e é parceiro sempre (idem, p. 56). A diretora do C.6 relata o processo de instituição das reuniões pedagógicas:

No começo, quando eu aceitei trabalhar, tinha aquilo de, como era convite, convocação, era só quando tinham casos extremos, alguma situação específica, pois nem todo mundo tinha este interesse em participar. Depois teve outro andamento que era assim, os “coordenados”, que eram os que tinham uma determinada carga horária maior em determinado curso ficavam sob aquela coordenação. Tu só tinhas a obrigatoriedade de participar na reunião que estava vinculada a tua coordenação, das outras não, eras convidado. No PROEJA os que eram os coordenados e os outros que não tinham a obrigatoriedade, todos eram convidados e também participavam. Então, eu comecei a levar uns bolos, levava uns refrigerantes, deixava a reunião mais gostosa, menos maçante. E foi se tornando, para além das questões pedagógicas, gostoso de se reunir assim, não era um momento ruim – vou para a reunião! As pessoas até mesmo convidadas mandavam a justificativa de que não iam poder participar. Gostam de vir, não necessariamente precisam vir, mas sentem-se bem. Ai começou aquele discurso assim: “é a única reunião que eu participo que realmente faz jus ao nome, “reunião pedagógica”, que a gente discute aluno”; “a única reunião que eu vou que a gente realmente discute aluno, essas questões, as outras é mais a ementa, o curso, o reconhecimento do não sei o que, se vai para a câmara de ensino a modificação da disciplina ou não, os livros”. Não se discute aluno, só a carga horária, os conflitos esse ou aquele, os eventos que vão participar, quais os alunos, era uma reunião mais fria (Diretora – C.6, grifos nossos).

O relato da gestora que iniciou o processo de instituição das reuniões no curso revela as disputas pelas quais passou até convencer o grupo da importância. E a professora continuou descrevendo o processo:

A professora que estava do meu lado é professora nova e ela ficou até o final, pouco falou, [mas estava gostando], gostando do diálogo entendeu, dos conflitos. E isso é uma formação, ai tu vai falar no auditório de formação pedagógica, assim quando vamos para essas formações pedagógicas nesse semestre eu prefiro ficar lá fazendo, que já adianto,

fazer minhas aulas do semestre tudo e tal. Os professores tem resistência, mas ela é extremamente importante, porque quando ela aparece, revela que são os professores que têm foco muito mais no conteúdo, que são conteudistas. Muito mais no desempenho a partir daquilo que ele entende que seja extremamente importante que o aluno aprenda, e não, em linkar necessariamente com a realidade de até onde aquilo é importante pra o aluno, de até que nível aquilo é importante, obrigatoriamente importante? (Diretora – C.6)

Pelo relato da diretora percebe-se que as reuniões constituem-se um espaço de formação continuada de transformação dos professores. E este discurso é ratificado pelo grupo de professores: “então, na verdade, estas reuniões, por exemplo, e a prática docente no PROEJA acaba constituindo formação continuada para os professores da área técnica” (GFP – C.6). O professor relatou a experiência de uma professora substituta que passou pelo curso. Segundo ele, a professora expressou que para ela “o PROEJA foi abrir portas e janelas” no sentido que era administradora e o curso PROEJA Administração proporcionou-lhe o “aprender a ser professora”:

“Eu já dei aula em outros lugares, mas eu nunca aprendi ser professora e no PROEJA eu estou indo embora com dor”, porque ela pediu rescisão de contrato em função do doutorado. Porque eu aprendi muito no PROEJA, ela falou assim “no PROEJA eu aprendi a ser professora” e nos outros cursos ela nunca teve esta sensibilização em relação ao processo pedagógico, ao entendimento de educação (GFP – C.6).

O relato do GFP sobre a experiência da professora também reforça o papel das reuniões pedagógicas. Importante resgatar essa sensibilização ao pedagógico, especialmente na EP. “Criar um ambiente permanente de pensar, re-pensar e construir coletivamente práticas com sentido e significado para nossos alunos trabalhadores” (MARASCHIN, 2012, p. 57) a partir das reuniões pedagógicas que são “espaços educadores e formativos” (idem, p. 57). Através das reuniões pode-se refletir sobre os estudantes jovens e adultos, participando desse movimento do curso:

***Part:** eles demandam muito que fiquemos revendo sempre e as questões pedagógicas, aquilo que tu estas em sala de aula trazendo para este momento como a colega fez em questão dos alunos e isso acaba sendo realmente uma formação constante, no mínimo nos fazendo refletir sobre algumas coisas, porque esse jeito deles acaba fazendo-nos repensar. Outro movimento que causa que é bem bacana, agora a professora falando, não é a que foi coordenadora, movimento de professora que fez em mim, pelo menos, é que te instiga a pensar várias formas de ministrar, trabalhar aquele conteúdo, de várias formas diferentes, porque tu ficas tentando, não funciona tão redondinho assim como em outros lugares, aí isso fica de desestruturando o tempo todo, mas é um movimento bom ao mesmo tempo. Então, ficamos sempre nos reconstruindo, um movimento muito bom. Ele também é um curso, que como a colega falou, de muito*

*movimento na proposta pedagógica, em função de, pensarmos na proposta do curso **com os projetos integradores e com o projeto empreendedor. Então, todo semestre ele tem propostas e projetos acontecendo, que às vezes articulam com outros cursos e isso acabou meio que disseminando, instigando outros cursos a desenvolverem coisas diferentes também, aprendemos com esse movimento do PROEJA, porque isso está na grade curricular, o Projeto Integrador não é só uma proposta de professor, hoje ao menos ele existe na grade curricular para que aconteça todo o semestre, então acaba que todo o semestre acabamos pensando propostas que os alunos gostam, isso acaba ou dando um resultado positivo e acontece sempre (GFP – C.6, grifos nosso).***

É um movimento que, segundo a professora, que também é gestora acontece individualmente no professor, aparece na organização/reorganização do curso e perpassa para a organização como um todo. É uma reinvenção como destaca outra professora da formação técnica:

*Eu também sou professora da área técnica e realmente o PROEJA te traz essa **reinvenção**. Porque ele te traz estes desafios, embora sejam disciplinas técnicas com outros públicos ele tem uma fórmula, ele tem uma caminhada e o PROEJA te traz realmente um desafio de fazer diferente para que tu possas realmente passar esse conteúdo para que esse grupo entenda. Por outro lado, o PROEJA com estes projetos, são um desafio para nós professores e realmente aprendermos com isso, porque não passa dentro das questões técnicas, não passa pela nossa cabeça que um projeto desses vai nos ensinar, através desse grupo toda uma interdisciplinaridade entre áreas, principalmente com a parte de relações humanas dentro de uma área técnica. **Então, é um aprendizado muito grande (GFP – C.6, grifos nosso).***

Baseado, dessa forma, na experiência e evidências das reuniões pedagógicas para o movimento do curso e a reinvenção do professor a seguir organiza-se um quadro sobre a efetividade das reuniões nos câmpus pesquisados e percebe-se que a frequência deste espaço tempo diverge muito em cada realidade.

Câmpus	Reuniões
C.1	Semanalmente, mas envolvem todos os cursos da Instituição.
C.2	Não acontecem sistematicamente, somente quando o coordenador convoca.
C.3	Acontecem quinzenalmente, mas já foram semanais.
C.4	Acontecem mensalmente.
C.5	Não acontecem reuniões, e sim diálogos entre professores.
C.6	Semanais, com grande participação dos professores.

Quadro 19: Frequência das Reuniões Pedagógicas – Fonte: GFP

Sendo assim, questiona-se se a efetivação do currículo integrado e a integração dos professores são materialidade das reuniões pedagógicas. Algo que

fica para ser melhor aprofundado, mas que é uma evidência importante. Ainda permanece o questionamento sobre a participação dos estudantes, visto que,

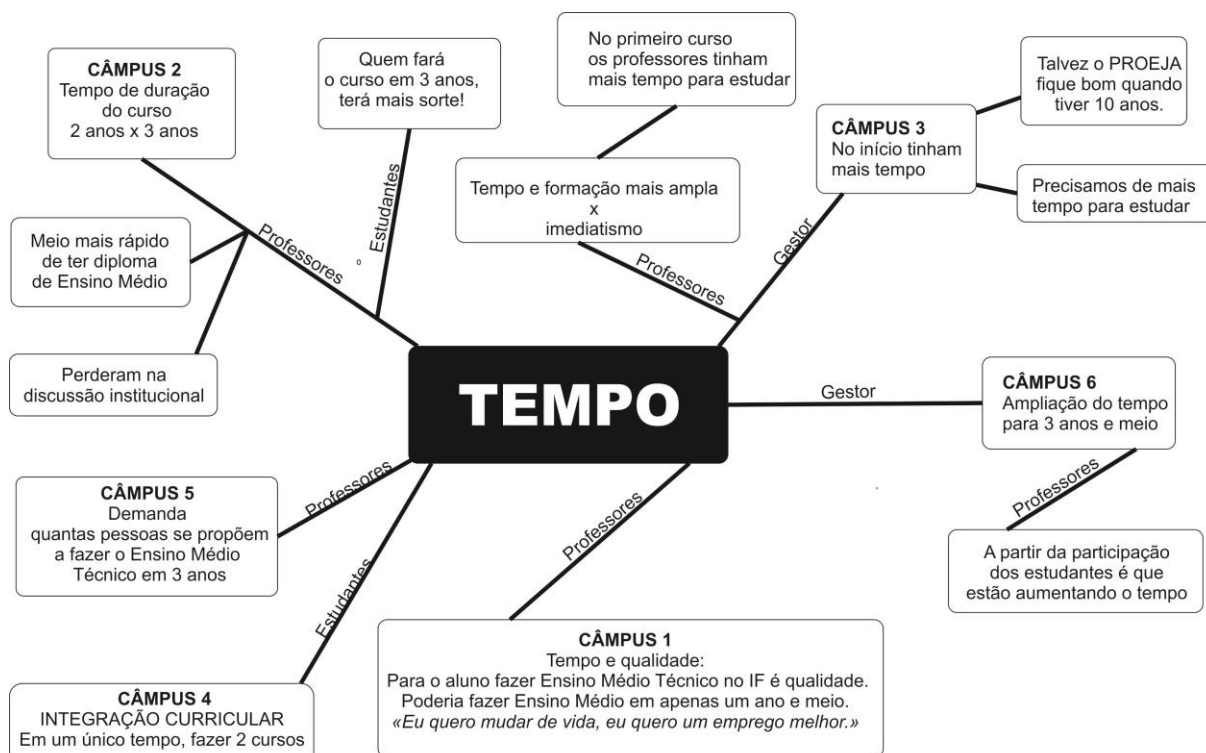
Outro elemento importante é a promoção da participação do aluno, que, como aprendiz adulto, tem muitas contribuições para a reflexão deste processo de ensino e aprendizagem. A partir da participação e das avaliações dos alunos pode-se planejar, re-planejar e construir sempre novos sentidos, novas metodologias, novas experiências (MARASCHIN, 2012, p. 56-57).

Portanto, de que modo pode-se promover a participação dos estudantes nas reuniões pedagógicas e de que modo pode-se construir uma cultura de reuniões pedagógicas na EP e na EJA? Isto porque a partir das análises aqui construídas as reuniões pedagógicas oferecem sentido ao trabalho pedagógico, ao trabalho do professor que se efetiva na coletividade e é promotor de ações, relações e transformações.

5.2.4 Trabalho pedagógico e o Tempo⁸⁰

A questão do tempo foi uma categoria que emergiu dos discursos e vivências com os pesquisados. A seguir organiza-se um esquema com a síntese dos discursos que trazem para a análise o tempo e o trabalho pedagógico.

⁸⁰ Torna-se fundamental registrar que “como em muitas outras questões, Marx não dá tratamento teórico específico às noções de tempo e espaço, mas elas estão implícitas em sua noção de realidade e no tratamento científico dos assuntos abordados. Tempo e espaço não são substâncias ou essências independentes, mas dimensões objetivas da realidade. Marx trata de um tempo da história construída por homens concretos e da ciência da história, construída não como coleção de fatos heroicos ou curiosos, do passado, mas como investigação que parte dos problemas do presente para sua gênese no passado” (CIAVATTA, 2009, p. 81).



Quadro 20: Síntese da Categoria – Trabalho Pedagógico e o tempo

O primeiro sentido relacionado ao tempo e que chamou atenção surgiu no C.2 e diz respeito ao tempo de duração do curso. Os professores estavam muito incomodados porque perderam na discussão institucional a duração do curso de dois para três anos. “*Ficou muito evidente o desconforto dos professores em relação à mudança de dois para três anos no tempo do curso*” (Diário de Campo, 11/06/2014). Os professores afirmaram que o PROEJA “*é o meio mais rápido de ter diploma de Ensino Médio*” (GFP – C.2) e por isso não deveria durar três anos. Contraditoriamente ao discurso dos professores, os estudantes afirmaram – “*que quem fará o curso em três anos terá mais sorte*” (GFE – C.2).

No sentido oposto, o C.6 esclareceu que estão ampliando “o tempo do curso de três para três anos e meio” (Diretora – C.6) e que esta mudança está sendo pautada pela participação dos estudantes. Em relação a esta questão no Grupo de Interlocução foi exposto:

*Que bom que tu voltaste ao assunto do tempo. (...) Essa questão do tempo em 2010 o curso que era anual, porque ele iniciou anual, ele passou para semestral, daí várias discussões que envolviam, até conteúdos de disciplinas, passou para o semestral. Pela análise do corpo docente na época e todos os envolvidos, pela questão de que um ano, na época, nós sentíamos que **havia mais evasão, devido às questões sociais do público. Ao longo do ano vão surgindo algumas variáveis que, independente da sua vontade fazem com que eles, naquele momento não possam dar continuidade ao curso. Um ano para se retornar ao***

*curso é muito, às vezes, em um mês é o suficiente para resolver a situação, dois meses não são suficientes para continuar naquele ano, porque perdeu muito, mas foi suficiente para resolver, daí tem que esperar mais quatro, cinco meses para lá no outro ano retornar ao curso. Semestralmente - desistiu um semestre no outro estou ali, minha turma está na sala ao lado, que tem a coisa da turma que eles gostam muito também de permanecer. Então, **essa de mudar para seis meses, dois ingressos, atendia uma demanda, que nós temos até hoje, uma demanda grande de ingresso**, então, se passou para seis meses e acho que deu um bom resultado. **As variáveis não deixaram de acontecer, mas contribuiu para que essas evasões diminuíssem**. A questão do tempo de aumentar, eu lembro que em uma discussão inicial que se instituiu nos IFs a questão do PROEJA, e que vinha também de outros lugares que já se discutia EJA, bom como vamos fazer um curso regular de quatro anos? Nós temos que compensar um tempo perdido por eles, por qualquer outro motivo, a coisa da compensação, da formação que contemple tudo e de forma rápida, mais acelerada e que em menos tempo eles estejam aptos e prontos para acessar coisas que eles não conseguiriam se eles não tivessem passado pela formação, enfim (G1).*

Percebe-se que são muitos questionamentos que envolvem a questão do tempo e o trabalho pedagógico: acesso, permanência a Instituição, evasão e qualidade. E, continuando na emergência do tempo nos grupos focais e entrevista no C.4 os estudantes relataram a questão do tempo ligada a integração curricular – que o “*PROEJA é a oportunidade de em um único tempo fazer dois cursos*” (GFE – C.4). E no C.1, no mesmo sentido, foi destacado pelos professores que os estudantes optam pelo Ensino Médio no IF pela qualidade e pela oportunidade de trabalho. Que poderiam “*fazer em um ano e meio no Estado, mas preferem o IF porque querem mudar de vida, querem um emprego melhor*” (GFP – C.1). Já os professores do C.5 relataram que não são muitas pessoas que se dispõem em fazer o Ensino Médio em três anos, e que isto tem prejudicado a demanda do câmpus. Dessa forma, concorda-se com o discurso do grupo de interlocução sobre a reflexão do tempo:

*Discutindo isso, vivendo, observou-se que **era muito mais uma discussão docente do que discente**. “Não, nós queremos, conquistamos um espaço, estamos aqui, temos a oportunidade e queremos fazer por direito, assim como todos os outros alunos do câmpus nos outros cursos. Não, não entendemos que seja uma formação rápida. Queremos o tempo que seja necessário para de fato ter uma formação que nos possibilite mudança de vida.” Ai nessa discussão continuou os três anos, nessa discussão da carga horária. Olha tinha o problema de terminar às 23h, então vamos consultá-los, conversar sobre isso, mexer nisso, fazer quatro períodos por noite, faria com que o curso passasse para três anos e meio (G1, grifos nosso).*

Percebeu-se que, de fato, muitas vezes, a discussão do tempo é muito mais uma demanda do professor, do que do próprio estudante. E, quando se faz esta reflexão com os estudantes, quando se é uma reflexão com a classe trabalhadora

para tratar de interesses a sua classe? Observa-se que nestes discursos advém um questionamento sobre o que é qualidade. Busca-se aligeiramento ou se busca o tempo necessário a formação de um profissional, um técnico capaz de entender as relações do mundo do trabalho?

Em uma reflexão mais ampla sobre o tempo, o C.3, a partir do discurso do diretor expressou que no início do câmpus “*tinham mais tempo para estudar*” e que para a efetivação da proposta que se propõem “*precisam de mais tempo para estudar*”. Também afirmou que “*talvez o PROEJA fique bom quando tiver dez anos*”. O sentido de ter mais tempo de estudar no primeiro curso, do mesmo modo, foi citado pelos professores. “*Estavam aqui no momento em que os professores tinham mais tempo, sempre voltamos na palavra tempo, mas faz parte. Tínhamos mais tempo, nos encontrávamos mais, planejávamos com mais frequência*” (GFP – C.3).

Apareceu no C.3 a questão do tempo de formação mais ampla versus o imediatismo:

O que se quer também é justamente evitar simplesmente que se formem pessoas que saibam, daqui a pouco, ligar uma máquina, desligar uma máquina ou que saibam apertar botões, mas que sejam pessoas que sejam também lideranças, queremos isso, lideranças, que saibam dar uma contribuição dentro da sociedade, ou mesmo que sejam pessoas flexíveis, de certa forma, que tenham uma flexibilidade tal que saibam se adaptar dentro do mercado de trabalho, onde não necessariamente eles vão ser, daqui a pouco técnicos de informática, que saibam lá, fazer a manutenção de computadores etc, mas que possam se adaptar a outra profissão, por exemplo, por que não... Então, eu acho que essa questão e de certa forma, essa elasticidade e essa formação quando se fala de **uma formação mais ampla, por isso que eu também acho que é necessário esse tipo de formação. Eu sou um crítico, muitas vezes questiono, eles tem essa visão muito imediatista, pragmática, ridícula, tu vais ser um péssimo profissional, porque falta para ti justamente, vai faltar para ti essa capacidade que você vai necessitar, percebe-se isso nos mais diversos cursos (GFP – C.3).**

Então, observou-se que a questão do tempo e a formação é algo construído junto aos estudantes frente às inúmeras relações e questionamentos que vão se instituindo no TP. E que precisa ser compreendida pelo professor para depois fazer as conexões com os estudantes. O discurso a seguir realizado no Grupo de Interlocução sintetiza vários pontos referenciados nesta seção e que revela que o tempo se efetiva como contradição neste processo.

*A questão do tempo é uma coisa que desconstruiu em mim e tem muito esse discurso, tem pesquisas falando disso, é uma coisa que eu não vejo, é a forma como tu trata a disciplina no início que traz muito estas questões. O que eles buscam? **Um certificado ou o empoderamento** que isso pode dar, vai fazendo eles pensarem ao longo do tempo, eles são trazidos para os espaços de questionamentos ao longo do curso. A*

*semana temática que acontece todos os anos, com palestras, com participação deles, então eles ocupam, vêm ocupando esses espaços que é PDI, ser membro do CONSUPE, eles se organizam dentro da especificidade deles. Mas **eles têm esse diferencial de luta**, isso ficou meio assim e isso passa no próprio processo seletivo, aquele marketing boca a boca e eles vêm na sua grande maioria, eles conhecem através de alunos que já estão aqui ou foram e eles falam qual é a percepção que eles têm do curso aqui. Quando eles vêm, já vêm procurando isso, têm muito essa característica mesmo e muitos, a prova disso, falando em resultados, quantos já temos formados - tem Pedagogia, tem Psicologia, tem Matemática, Direito. Realmente acessaram o curso Superior já terminaram, estão atuando. Tem acho que oito ou nove pesquisas, aqui de mestrado e doutorado, teve um seminário há alguns anos atrás. Então, tem muita coisa legal, acho um campo de estudo bem interessante o nosso câmpus (G1).*

Dessa forma, esta categoria que emergiu dos discursos não se encerra e não chega a conclusões finais, mas possibilita a reflexão sobre se existe um tempo necessário a formação dos estudantes e a formação dos professores? Que tempo é este e a favor de quem ele está?

Da mesma forma, pode-se questionar os cursos rápidos via PRONATEC, até que ponto uma formação profissional apenas para ingressar os sujeitos no “mercado do trabalho”, com tempo reduzido, contribui para a transformação da sociedade e para a transformação dos trabalhadores que realizam os cursos. De que forma uma formação rápida pode ampliar as discussões sobre trabalho e tecnologia, inserindo de fato, os sujeitos no mundo do trabalho?

Nesse panorama, convém buscar um referencial para o tempo. Vieira Pinto (2005b) ao elucidar sobre as “transformações tecnológicas e a periodização da história”, no volume II de “O conceito de Tecnologia” constrói reflexões sobre o tempo e a história. Explica que o tempo contém uma dualidade de sentidos, podendo ser visto como medida da história, a partir da lógica formal, que define a posição dos acontecimentos em uma sucessão, uma noção de tempo ligada à história intuitiva e fixa de uma vez para sempre. Pode ser visto também, por meio do modo dialético, como o tempo da história é a história do tempo.

Nesta perspectiva, o tempo se constitui como conceito pela sucessão dos esforços que a razão humana tem despendido nos diversos sistemas filosóficos e, na época moderna, nas teorias físicas, para definir o conceito de tempo, chegando, na correta compreensão filosófica, a entender que é uma das formas fundamentais objetivas da existência da matéria, tal como o espaço. Assim sendo, dialeticamente existe um outro conceito de tempo, que é o contrário daquele vulgarmente empregado pelos historiadores profissionais na composição de suas narrativas. O conceito de tempo também tem sua história particular. E como em cada época é a conceituação dominante no momento que se utiliza para compreender o curso da história, chega-se à conclusão dialética de que o tempo da história é a história do tempo. (VIEIRA PINTO, 2005b, p. 307)

Portanto, pode-se olhar para o entendimento do tempo em relação à EJA como recuperação do tempo perdido e por isso a necessidade de aligeiramento ou como tempo para emancipação dos sujeitos e por isso tempo para ser, reconstruir-se, engajar-se num projeto de vida e de profissão. O segundo, não tem um tempo estipulado, mas tem um processo que demanda tempo e faz-se na história pessoal e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONSTRUINDO PROJEÇÕES

Após todas estas discussões que não se acabam, que se questionam incessantemente surge uma nova proposição a partir da que se construiu neste estudo: que as políticas e o trabalho pedagógico se constituem em um contexto de dialética de disputas. A proposição é investir no trabalho pedagógico na Educação Profissional, investir no trabalho dos professores, um trabalho coletivo que se efetiva na práxis das políticas, na realidade, e que gera ações, relações e transformações nas instituições e, por consequência, promove transformações nos sujeitos.

Investimento em trabalho pedagógico é condição necessária para a efetivação, consolidação e transformação do Programa em política. O que isso significa? É que os sentidos críticos do trabalho e da tecnologia devem ser compreendidos na práxis dos cursos e que o trabalho pedagógico está a serviço da classe trabalhadora transformando os estudantes em “reivindicantes da educação” (VIEIRA PINTO, 2010). A partir desta nova proposição que foi edificada e vivida ao mergulhar na práxis das políticas de EP integradas à EB na modalidade EJA, propõe-se tecer considerações acerca de três pontos: do ponto de vista dos objetivos e questões orientadoras do estudo; do ponto de vista da fundamentação teórica metodológica e do processo vivenciado; bem como do ponto de vista das projeções, que advêm do trabalho, sendo esta, as questões que permanecem e emergem, as pesquisas que podem contribuir para a Educação Profissional e o trabalho pedagógico e para a continuidade das políticas.

Do primeiro cenário - dos objetivos e questões orientadoras do estudo - percebeu-se que o objetivo de “investigar, na perspectiva dialética, os sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS e, como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico de 2005 a 2014”, proporcionou uma inversão de compreensões. Ao olhar a trajetória das políticas e o trabalho pedagógico, observou-se a necessidade de propor mudanças às políticas, ou seja, constatou-se que os IFs do RS envolveram-se com as políticas de EJA antes mesmo do Decreto que instituiu o PROEJA e constroem essa trajetória de 2005 a 2014 em um movimento ora

contínuo, ora com retrocessos, mas é o trabalho pedagógico que constroi o sentido para a continuidade e ações que vão sendo edificadas a partir das políticas. Observou-se, nesse sentido, a efetivação do contexto da dialética das disputas, pois em alguns anos desse espaço e tempo parecia que uma política pública⁸¹ iria se efetivar, contemplando a EJA na Rede Federal. Entretanto, nos últimos anos esta continuidade enfraqueceu-se e o PROEJA passou a disputar espaços e recursos com o PRONATEC.

Nesse processo contínuo e dialético, observou-se que o movimento dos cursos PROEJA no RS constituiu-se em movimentos históricos diferentes, característicos a cada realidade e a cada organização de gestão e às ações e relações construídas pelos sujeitos. Partiu-se do PROEJA Médio, em 2005, e este continua em cinco das realidades pesquisadas e sabe-se que em vários outros Câmpus dos IFs. Contraditoriamente, alguns câmpus novos iniciam pela oferta de PROEJA e outros nunca ofertaram a modalidade. Nesse processo de oferta em todas as instituições, há o PRONATEC, inclusive nos novos câmpus, chamados de Avançados que são instalados para viabilizar o PRONATEC. Também, observou-se na práxis que houve oferta de PROEJA FIC e CERTIFIC em algumas instituições. Ainda não se observou a instalação do PRONATEC EJA, mas a interlocução do Programa Mulheres Mil, via PRONATEC com as ações de EJA.

Sobre o PRONATEC, apesar dele não ter em seus princípios uma formação humanizadora e prolongada, algumas instituições, por meio do programa, trazem os trabalhadores para a instituição e oferecem a eles uma educação mais ampla e contínua através do chamamento para participação de outros cursos nos IFs. Quanto ao PROEJA, enquanto algumas instituições lutam para dar continuidade ao programa, outras estão encerrando a modalidade e algumas constroem um curso de

⁸¹ Jacqueline Maria Barbosa Vitorete construiu a tese “A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado” (2014) em que afirma pelos dados levantados no estudo que o PROEJA não se consolidou como política. A autora destaca nas conclusões da pesquisa: “compreendo que foi um avanço a abertura do PROEJA, na perspectiva de se ofertar cursos integrados para atender a classe dos trabalhadores e seus filhos, é primordial a existência do Documento Base do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, considero este documento o mais avançado na perspectiva dos trabalhadores. Ele foi construído por meio de muita luta, de debate oriundo de interesses divergentes, de esforços e movimentos coletivos conquistando essa ação política. Todavia, o que se conseguiu, pelo movimento social, pela SETEC/MEC com sua pequena equipe e pelo Estado não foi suficiente para a consolidação do PROEJA a partir dos preceitos traçados pelo Documento Base do PROEJA, a luta pela indução de políticas públicas em defesa ao direito a educação advém de longa data na história da educação brasileira. Exprime-se ainda que não houve continuidade na política do PROEJA ao que foi feito no início de sua implantação” (VITORETE, 2014, p. 230).

“movimento”, que motiva toda a instituição a pensar em novas propostas. Entre o PROEJA e o PRONATEC percebeu-se, então, conexões e desconexões. Conexões por ambos destinarem-se aos trabalhadores e por alguns gestores se valerem do PRONATEC para divulgar os IFs e conquistar novos estudantes para o PROEJA. Desconexões em torno dos pressupostos, do entendimento pedagógico e da forma de fazer parte do cotidiano dos IFs. O fato é que na maioria das realidades pesquisadas o PRONATEC ainda é visto com certa desconfiança e como uma pressão política do governo. O PROEJA é visto como uma política que precisa de investimentos, pois colabora para a inclusão de jovens e adultos nos IFs e para a transformação/reinvenção do professor da EP.

Desses movimentos fica o questionamento por que não se efetiva uma política contínua em todos os câmpus dos IFs, visto que os estudantes a revelam em seus discursos:

- A felicidade por serem alunos do PROEJA no IFRS;
- A importância de terem conseguido retomar os estudos e ver se descortinar um mundo novo com várias oportunidades de crescimento intelectual e profissional;
- A possibilidade de concretização do projeto COOPEREJA, que ajudou os estudantes do PROEJA Bento Gonçalves a expor os seus produtos na Feira de Artesanato e a participar como palestrantes no 1º Encontro de Empreendedorismo de Bento Gonçalves;
- As várias experiências de aprendizagem em atividades como monitorias, representações de segmentos, tanto nos Câmpus quanto na Reitoria, bolsas de pesquisa, visitas técnicas;
- A importância que os estudantes percebem que o PROEJA possui para cada região (cidade e bairro) onde há um Câmpus com esse programa em funcionamento (CARTA SÍNTESE DO 1º ENCONTRO DO PROEJA DO IFRS: INTEGRANDO SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS, ocorrido em 18 e 19 de setembro de 2014).

Percebeu-se, a partir das realidades, que a hipótese de que os sentidos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados totalmente no trabalho pedagógico do PROEJA se confirmou, salvo em uma realidade que se destacou pela efetivação do currículo integrado. Os sentidos do trabalho e da tecnologia são vistos pelos sujeitos como devendo ser o foco do PROEJA, na visão dos gestores, ainda ligados à discussão sobre determinados componentes curriculares, como a Sociologia que foi citada por professores e estudantes. O conceito de tecnologia também ainda está ligado à Informática e é tido como uma forma de os estudantes serem excluídos digitalmente e como uma necessidade de inclusão dos jovens e adultos no “mercado de trabalho”. O sentido de evolução da tecnologia apareceu no discurso dos estudantes e as aulas práticas como a forma de ver a tecnologia e o trabalho. Sendo

assim, os conceitos de trabalho e tecnologia precisam ser discutidos e incorporados ao trabalho pedagógico como preconizam os referenciais teóricos de EP e a legislação da EPT e dos IFs. É imprescindível a reflexão e o estudo sobre “qual o papel da tecnologia e qual é o mundo do trabalho? Temos que aprofundar esse estudo para responder melhor a estas questões para nós mesmos. Qual é o papel da tecnologia e que trabalho é esse?” (GFP C.3).

Uma reflexão interessante surgiu no grupo de interlocução sobre o discurso dos estudantes sobre o trabalho:

P: chamou-me atenção de algumas falas dos alunos, eles falam assim, aí a gente, quando a gente começar a trabalhar, mas eles não são trabalhadores? Alguns de repente são jovens realmente.

Mariglei. Tem esta pergunta e todos colocaram que são trabalhadores. Mas talvez eles queiram dizer quando começarem a trabalhar como técnicos, na área.

P: mas assim, só viajando porque na análise do discurso, de repente, eles incutem que esse trabalho não é reconhecido como trabalho, que o que é atualmente, não quando a gente começar a trabalhar, porque hoje o que eu faço não é trabalho. (G1)

Então, parece que, de fato, os estudantes, em alguns momentos, não entendem os seus trabalhos como trabalho. Outra professora também no grupo de interlocução destacou:

Eu até ia comentar isso, até uma coisa que nós estávamos ontem conversando no Projeto Empreendedor que muitos trabalham com artesanato e eles dizem, ah isso eu vendo, mas eu não entendo isso como uma fonte de renda, mas então por que tu não fazes um plano de negócios e vê até que ponto tu tens que chegar para teres uma rentabilidade nesse teu negócio? Ai ficaram assim... Então, eu acho que ainda é uma construção do próprio significado mesmo lá no final do curso, que eles já têm uma formação. Ela sabia exatamente do que eu estava falando quando falei em plano de negócio, ela sabia o que era uma fonte de renda, mas ela não associava aquilo com o cotidiano dela. Então, acho que ainda vamos fazendo fechamentos. Até o último dia estamos fechando, isso é interessante (G1).

Além de olhar e perceber os sentidos do trabalho e da tecnologia, procurou-se também compreender os sentidos do trabalho pedagógico e, no discurso acima destaca-se o TP, quando a professora ressalta que “até o último dia vão-se fazendo fechamentos”. Os sentidos do TP revelaram-se diferentes em cada realidade, mas evidenciaram que é esse que oportuniza sentido para a política. São as experiências, as ações dos sujeitos, as relações, a trajetória de cada grupo que constroem a práxis pedagógica e possibilitam as transformações dos estudantes, dos profissionais que atuam. Dependendo da realidade e de como se efetiva este trabalho, observam-se as transformações. No trabalho pedagógico, destacaram-se

as equipes que realizam um trabalho de acompanhamento da pessoa, acompanhamento da trajetória de vida e formação dos estudantes, sendo eles assistentes sociais, pedagogos e psicólogos. Destacaram-se também as metodologias específicas – Pedagogia da Alternância, projetos, pareceres individuais, cooperativas, assim como valorização das aulas práticas, laboratório do curso e reuniões pedagógicas. Do TP e das ações construídas no cotidiano dos cursos, retoma-se o referencial assumido na pesquisa:

Nesse sentido, Marx é um autor importante justo porque trata de temas da vida cotidiana sob uma perspectiva que não é, necessariamente, óbvia, isto porque o faz sob o ponto de vista do trabalho dos homens; não há componente abstrato da existência humana que não seja explicado pelo trabalho e este é a base a partir da qual o desenvolvimento da teoria ganha corpo e sentido. Aliás, qualquer teoria, segundo o próprio Marx, só ganha “corpo e sentido” na medida em que leva em conta essas relações oriundas do trabalho – caso contrário, ela própria (que nada mais é do que uma explicação sistematizada de aspectos de nossa existência), ao prescindir da prática, prescinde também de sentido, caindo na ingenuidade ou na manipulação (RANIERI, 2011, p. 127).

Sendo assim, e por ter como núcleo central as categorias práxis, trabalho pedagógico, trabalho, tecnologia e classe trabalhadora, outro autor que assumiu um espaço significativo neste estudo e que se aponta como um teórico que carece ser mais estudado, por ser um brasileiro e um profundo conhecedor da educação brasileira e propositor na área de EJA, tecnologia, ciência e processos investigativos foi o filósofo Álvaro Vieira Pinto.

Com base nesses referenciais, pretendeu-se olhar para a participação da classe trabalhadora. A partir dos discursos dos pesquisados, observou-se que não se tem uma clareza ainda do que seria construir uma política e um trabalho pedagógico com a classe trabalhadora. Há espaços em cada realidade para participação dos próprios estudantes e, em alguns casos, para a participação da comunidade externa, mas fica o questionamento sobre quais seriam os espaços efetivos dessa participação. Agregam-se à discussão os espaços da classe trabalhadora feminina: neste caso, esta participação é planejada em todas as realidades? Seria a experiência do C.4 – Conselho de Câmpus - a experiência que deve ser proposta a todos as Instituições? Haveria espaço aos sindicatos? Como pode acontecer a revolução pela classe trabalhadora?

Efetivamente, as contradições fundamentais em que a sociedade capitalista se debate em nossa época chegaram a tal agravamento que os homens apenas podem resolvê-las e assegurar, assim, um porvir verdadeiramente humano atuando em um sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, **os homens precisam esclarecer**

teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 60).

Dessa forma, a partir da real necessidade da participação da classe trabalhadora e da efetivação de ações dos sujeitos torna-se importante refletir sobre as inúmeras disputas no trabalho pedagógico sendo elas, mapeadas nesta pesquisa: padronização ou não da matriz curricular? Diferenças de entendimentos nos diferentes câmpus, falta de discussão coletiva versus investimento em discussão constante, entre estudantes, entre professores e técnicos, de equipe específica ou não para atuar no curso PROEJA, sobre como organizar a aula com aluno de inclusão, sobre os professores não quererem atuar no PROEJA versus Perfil Profissional dos professores dos IFs versus Preconceito versus Característica da formação a nível de doutorado e mestrado. Ainda se questiona se a grande disputa seria pelo recurso financeiro ou de concepção e gestão. O fato é que são muitas disputas que geram a continuidade/descontinuidade, a mudança/estagnação, que são amplas ou locais e que, de fato, constroem o contexto de dialética das disputas.

No grupo de interlocução surgiu o questionamento sobre até que ponto estas disputas não estão atrapalhando o acesso dos estudantes ao IF, visto que em um câmpus destacou-se a grande evasão e baixa procura. É preciso que se invertam as perguntas e se olhe para as mudanças que os cursos proporcionam aos estudantes:

Eu acho que, vamos dizer assim, essas pessoas já vêm de dificuldades na vida naturalmente, normais, mas temos muitos exemplos de nossos alunos que conseguiram se inserir. O último que eu fiquei sabendo foi até uma das alunas que se formou esses dias atrás, ela trabalhava num posto de gasolina como frentista, por muitos anos inclusive, e agora ela conseguiu, estava muito feliz, conseguiu uma vaga administrativa num escritório, como técnica administrativa mesmo, trabalhando como ela disse “no ar-condicionado”, não vai mais ficar no tempo... Como que daqui a pouco essas disputas estão atrapalhando o acesso, não o contrário, que as pessoas não estão procurando, não sei, é só um questionamento (G1).

Do ponto de vista da fundamentação teórica-metodológica e do processo de pesquisa vivenciado, muitas aprendizagens ocorreram e se podem indicar alguns momentos relevantes para pensar um estudo embasado na lógica dialética. Isso porque, se os objetivos e a fundamentação teórica-metodológica caminharam para uma abordagem dialética e a proposta foi pensar por contradição e não a contradição, (VIEIRA PINTO, 1979) optou-se ao olhar para as políticas

apresentadas, do ponto de vista do(s) sujeito(s), que vivem esta política e aí se observou a dialética das disputas, visto que, apesar da política de PROEJA não estar em pleno desenvolvimento pelo governo, na prática, a proposta se desenvolve e são construídas ações, relações e transformações.

Sendo assim, vale registrar as técnicas aplicadas para produzir os dados para esta investigação: o grupo focal e o grupo de interlocução. Esses demonstraram o sentido coletivo e social que os momentos proporcionaram e puderam contribuir não para uma investigação que percebe e trabalha com entendimentos e compreensões individuais, mas para os movimentos que são construídos no processo social, histórico e dialético das políticas e do/no trabalho pedagógico. O grupo de interlocução, proposta desenvolvida nas pesquisas do Grupo Kairós, demonstra além da ressignificação dos dados produzidos o respeito pelos sujeitos participantes da investigação, quando traz para o grupo a sistematização do pesquisador e as questões que precisam ser fechadas e reorganizadas coletivamente. Para além desses sentidos sociais e coletivos, este processo que proporcionou olhar a instituição do ponto de vista do gestor, dos professores e equipes e dos estudantes revelando a integração ou dissonância dos discursos, proporcionou também um olhar para si como pesquisadora, professora e gestora das políticas de EJA, em diferentes momentos da trajetória, e uma revitalização de forças para defender e propor um trabalho pedagógico crítico, que é construído junto e com a participação dos sujeitos.

Em relação ao cenário das projeções que advêm do trabalho, ou seja, as questões que permanecem, as pesquisas que podem contribuir para a Educação Profissional e o trabalho pedagógico e para a continuidade das políticas, conclui-se que tanto o campo da Educação Profissional quanto do Trabalho Pedagógico são eixos que permitem e necessitam diferentes pesquisas. No entanto, ressalta-se que as pesquisas precisam ser vistas do ponto de vista dos sujeitos que vivem o dia a dia das políticas e das práticas. Também fica o desafio de aumentar as matrículas na modalidade, meta assegurada pelo Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005/2014. Será um grande desafio visto que no RS existem 1,3% de matrículas e a meta é chegar a 25% na próxima década. (META 10).

O acompanhamento dessas propostas políticas asseguradas pela legislação é um campo imenso de pesquisa, assim como o olhar mais de perto registrando as experiências significativas observadas como a experiência do currículo integrado do

C.6, a experiência de participação de diferentes segmentos na condução da gestão do C.4, a experiência de gestão de cada realidade, o processo histórico de constituição de cada Instituição e seus câmpus, a escolha por determinadas políticas e não de outras, a não oferta de alguns câmpus do PROEJA, o envolvimento com o PRONATEC e as repercussões nos câmpus, as transformações pelo PROEJA das Instituições, o trabalho pedagógico dos professores dos IFs.

Sobre o currículo integrado, vislumbra-se um importante questionar das realidades sobre a implantação e efetivação. Acredita-se que “*disputar o PROEJA é fundamental, disputar o PRONATEC é fundamental*” (Palestra Marise Ramos – Encontro PROEJA IFRS – Diário de Campo, 18/09/2014). Nesse sentido, vale recuperar os pressupostos do PROEJA como uma proposta de formação humana e integral contrária a formação da bolsa formação PRONATEC que são cursos rápidos fundamentados nas propostas concomitantes, ficando as instituições profissionais a cargo apenas da formação profissional, não efetivando uma formação integrada como direito.

Dessa forma, ratifica-se a necessidade de disputar o PROEJA como política pública de formação básica e profissional para os trabalhadores. O discurso do gestor, abaixo em destaque, revela muito do que se acredita para a efetivação de uma política pública de EJA com a classe trabalhadora. É trabalho! É trabalho pedagógico que promove ações, relações e transformações:

Mas não podemos desistir do PROEJA! Ah, a questão do PROEJA talvez do PRONATEC seja uma coisa que talvez me preocupa um pouco. O PROEJA tinha que ser uma missão nossa. Não pode trabalhar aqueles que tem carinho. Não!! É uma obrigação nossa, aprendemos, temos que pegar o PROEJA sim. Não são para aqueles que amam, que gostam, os que fazem por amor... Não, é trabalho! Sabe, temos que encarar com profissionalismo, montar e realmente se dedicar ao PROEJA. Estamos em um país que precisa muito, por mais que não vejamos, não ver, não quer dizer que não exista. Nós somos mascarados pelos nossos processos seletivos. Então, o PROEJA tem que deixar de ser feita aquela coisa que é feita por amor, e que seja por qualquer outro curso técnico, integrado profissional mesmo e que, não tem que ter pena não! Eles têm que ser educados, ser construídos, as pessoas tem que construir seus conhecimentos. Por isso, que tu tens que fazer **propostas diferentes**, se a gente seguir na mesma educação formal e não dizendo que ela é errada, se não se pensar o PROEJA de outra forma de educar, não vamos educar. Sabemos, que o ensino profissionalizante é mais difícil, requer outra abstração que talvez as pessoas que estão em descontinuidade, eles não são do ensino formal não estão na escolaridade correta eles tem outras características de vida. Não é mais uma de seleção que pega os mais pontuados, os melhores! E esta questão dos melhores temos que pensar: bem melhores em que? Tirar a nota alta quer dizer que sou melhor que o outro. Bom, **somos uma instituição que tem que fazer a inclusão social**. Então, nossos professores, nós como educadores, temos que aprender a

*fazer **inclusão social**, não sabemos fazer, sabemos selecionar os melhores (Diretor, C.3, grifos nosso).*

O discurso, além de recuperar o fundamento do PROEJA como trabalho pedagógico dos professores destaca a responsabilidade dos gestores, professores, equipes e pesquisadores da EJA e da EP. Todo o processo vivenciado faz retomar o discurso do diretor – “não se pode desistir do PROEJA!” Retoma-se também a filosofia de Álvaro Vieira Pinto em *Consciência e Realidade Nacional* (1960a, p. 67) “é o trabalho que revela a realidade, à medida que a vai modificando”. Se, busca-se a transformação do Programa de integração da EP com a EB na modalidade EJA em uma política pública de formação e escolarização da classe trabalhadora porque o atual contexto de políticas é insatisfatório, tem-se que construir esta transformação, alicerçando-a na compreensão profunda da essência do trabalho enquanto categoria existencial (VIEIRA PINTO, 1960a) e na tecnologia como capacidade humana de projetar.

Com isso é fundamental disputar uma gestão para o trabalho pedagógico do PROEJA, disputar as reuniões pedagógicas para o PROEJA, disputar um tempo necessário à construção de um trabalho pedagógico crítico. A partir dessas convicções e evidências conclui-se que as políticas e o trabalho pedagógico se configuram em um contexto de dialética das disputas em que os sentidos das categorias trabalho e tecnologia confluem para um sentido libertador e emancipador (CRÍTICO) ou para um sentido alienado (INGÊNUO). O trabalho pedagógico crítico é o que oferece sentido as políticas de EJA e de EP e se evidencia em reuniões pedagógicas que organizam a práxis das políticas e fortalecem as ações dos sujeitos (formação, pesquisa, construção de espaço próprio ao curso, material pedagógico e efetivação do currículo integrado). Desse modo há a necessidade de ultrapassar as disputas e construir a dialética das disputas, não mais deixando na superficialidade o trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora, mas de fato efetivando e transformando seres humanos e instituições junto e com a classe trabalhadora.

Ver as políticas e o TP do ponto de vista da dialética das disputas é compreender as contradições e a historicidade do(s) processo(s). E é por isso, que a realidade ocupa um lugar importante para avaliar e re-avaliar as políticas. Da mesma forma, a prática social, o produto social coletivo (no caso a pesquisa vivenciada) e o trabalho humano também assumem caráter importante nesse processo histórico e

dialético. Sendo assim, “Um projeto de EJA que exclui o trabalho [e a tecnologia] como realidade concreta da vida dessas pessoas, não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.10). Da mesma forma, um projeto que apenas observa a dimensão econômica, “fetichiza a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho” (idem, p. 10), atribuindo às pessoas a responsabilidade individual de superação, reduzindo os sujeitos ao fator econômico e alienando o direito dessas pessoas ao reconhecimento e a realização plena como seres humanos (idem).

Portanto, uma projeção é importante registrar “Qual o futuro do PROEJA e do PRONATEC?” Diante da práxis vivenciada, pelo menos em cinco das seis realidades o PROEJA está consolidado como uma modalidade ofertada pelo câmpus e tem o envolvimento dos sujeitos na busca constante de melhoria do trabalho pedagógico. O PRONATEC, apesar de vários questionamentos das realidades é uma política de governo e até quando esta ação será prioridade do governo não se sabe. Entretanto, justifica-se a importância de rever seus princípios pedagógicos. O que se almeja é uma política de EP duradoura, que surge dos interesses dos trabalhadores e não de políticos e que é gestada e consolidada com a participação da classe trabalhadora.

Ultrapassar as disputas, entender a(s) luta(s) de classes, compreender as contradições e posicionar-se a serviço de quem estão as políticas e o TP. Se serve aos interesses de políticos oportunistas, professores e gestores que pensam em si e que desenvolvem um trabalho pedagógico ingênuo ou se os sentidos críticos do trabalho e da tecnologia perpassam os discursos dos gestores, professores e estudantes construindo no dia a dia o currículo integrado e a motivação e reivindicação dos estudantes por aprender continuamente e dos professores para construir uma proposta pedagógica coerente com as necessidades dos jovens e adultos – classe trabalhadora. “A relação que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.3). Eis aqui a lógica dialética que ao mesmo tempo caminha num sentido e no seu oposto, que olha o particular e a totalidade num contexto de transformação permanente, que supera e disputa sentidos e o lugar da classe trabalhadora.

Eis a dialética das disputas, que permite a reflexão constante: está a serviço da classe trabalhadora? O trabalho pedagógico é para o trabalhador e com o trabalhador? Se não, torna-se necessário continuar e disputar?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo.(org) **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Os sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª Ed., 10. reimp. Revi. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: RAAAB, nº 11, p. 9-20, abr, 2001.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: Elogio do Movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Monteiro Guimarães. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos**. Em referência ao art. 27, da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013.

_____. **Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC**, organizadas por Luiz Caldas Pereira e Sônia da Costa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC, 65 p., 2011.

_____. **Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC**/ organizado por Luiz Augusto Caldas Pereira e Sônia da Costa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC,SETEC, 96 p, 2010.

_____. Lei 9394/96 de 20.12.96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.96.

____. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus** e dá outras providências.

____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica, **Parecer Nº 11, de maio de 2000**

____. **Lei nº 11.892**, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 de out. de 2010

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

____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF

____. **Lei 11.741** de 16 de julho de 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.

____. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 40**. Brasília: MEC, 2009.

____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Julho de 2008.

____. **PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1.082, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2009**. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.

____. **Lei Nº 12.513**, de 26 de Outubro de 2011 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, n. 8.121, de 24 de julho de 1991 e n. 10.260, de 12 de julho de 2001.

____. **Decreto Nº 7.589**, de 26 de Outubro de 2011 Institui no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

____. **Portaria Nº 1.568**, de 3 de Novembro de 2011 Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, disponibilizado no sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação.

____. **Decreto N° 7721**, de 16 de abril de 2012
Dispõe sobre o condicionamento do recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação de matrícula e frequência em curso de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, com carga horária mínima de cento e sessenta horas.

____. **Portaria N° 160**, de 05 de março de 2013
Dispõe sobre a habilitação das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio e sobre a adesão das respectivas mantenedoras ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, e dá outras providências.

____. **Portaria N° 161**, de 06 de março de 2013
Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, na modalidade de educação profissional e tecnológica.

____. **Portaria N° 168**, de 07 de março de 2013
Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

____. **Resolução N° 6**, de 12 de março de 2013
Altera a Resolução CD/FNDE nº 04, de 16 de março de 2012, que estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.

____. **Resolução N° 7**, de 20 de março de 2013
Estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2013.

____. **Resolução N° 8**, de 20 de março de 2013
Estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal, a estados e municípios, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2013.

____. **Lei N° 12.816**, de 05 de junho de 2013 (PDF, 88 KB)
Altera as Leis nos 12.513, de 26 de outubro de 2011(Pronatec); 9.250, de 26 de dezembro de 1995(bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec); 8.212, de 24 de julho de 1991 (incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo); dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais.

____. **Portaria Nº 362**, de 26 de Abril de 2013 (PDF, 44 KB) Dispõe sobre alteração no art. 74 da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013.

____. **Portaria Nº 20**, de 27 de junho de 2013 (PDF, 320 KB) Portaria nº 20, de 27 de junho de 2013 e Tabela de mapeamento de cursos técnicos para oferta na forma subsequente por intermédio da Bolsa-Formação Estudante e correlação com cursos de graduação.

____. **Portaria Nº 1007**, de 09 de outubro de 2013 (PDF, 136 KB) Altera a Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

____. **Portaria Nº 20**, de 27 de junho de 2013 e Tabela de mapeamento de cursos técnicos para oferta na forma subsequente por intermédio da Bolsa-Formação Estudante e correlação com cursos de graduação.

____. **Portaria Nº 1007**, de 09 de outubro de 2013. Altera a Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

____. **Portaria SETEC/MEC nº 01**, de 29 de Janeiro de 2014 Altera a Portaria SETEC/MEC nº 20, de 27 de junho de 2013, que aprova a Tabela de Mapeamento de cursos técnicos para oferta no âmbito do Pronatec.

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

____. **Decreto 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

____. **LEI 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

____. **LEI 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano de Qualificação Profissional – PNQ 2003-2007**. Resolução nº 333, CODEFAT.

____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**, de 09 de maio de 2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Narrativa, Sentido, História**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHASIN, José. **Método Dialético**. Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Disponível em: <http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2010/10/metodo-dialetico-jose-chasin.html> Acesso em: 30/05/2012

CHESNAIS, François. Não só uma crise econômica e financeira, uma crise de civilização. In JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. (orgs) **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In Pereira, Isabel Brasil **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. . 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **Mediações Históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960) – Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. IN FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e diretrizes. 3 ed, São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O conhecimento Histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. IN FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 2. Ed, São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. In **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 55, 2011. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf>> Acesso em: 20/08/2013.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do Pedagógico: De qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>> Acesso em 20/01/2014.

_____. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

____. Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho dos professores. **Diversa**. Ano I, nº 02, jul-dez, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1_artigo06_Liliana_Ferreira.PDF Acesso em 05/04/2015.

____ Et al. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v 14, n 41, p. 191-209, jan./abr, 2014.

____; RIBAS, João Francisco Magno. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan/mar de 2014.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Prefácio. In QUERUBIN, Docimar. (Org) **Educação de adultos**: a experiência dos metalúrgicos do Programa Integrar/RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

FOGAÇA, A. Educação e Qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, M.R.T. **Políticas e Trabalho na escola** – Administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTES, Virgínia. História e Verdade. IN FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 2. Ed, São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4 ed., Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Economia e educação**: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf> Acesso em: 20/04/2012.

____. O conceito de tecnologia: o quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. In VIEIRA PINTO, Álvaro. **Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In MOLL, Jaqueline e COL. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010b.

____. Tecnologia. In Pereira, Isabel Brasil **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. . 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, p. 377-382, 2008.

____. Trabalho. In Pereira, Isabel Brasil **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, p. 399-404, 2008.

____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed, São Paulo: Cortez, 2010a.

____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. IN FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e diretrizes. São Paulo: Cortez, 2005.

____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – excertos. 2005. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf

Acesso em: 1º/12/2014.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst et al. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. Revista **Educação**. Santa Maria, v 38, nº 3, p. 553-564, set-dez, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória**. II FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - *Democratização, emancipação e sustentabilidade*, Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012.

GORENDER, Jacob. Apresentação Manuscritos Econômico-filosóficos. In MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. 6ª reimpr da 28ª Ed. Texto Integral. São Paulo: Martin Claret, 1996.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU, 2010.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentidos e formas de uso. Portugal: Principia 2012.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I, 5ª Ed. RJ: Vozes, 2008.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, Tempo Livre e Emancipação Humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, 2008.

IFRS - <http://www.ifrs.edu.br>

_____. **CARTA SÍNTESE DO 1º ENCONTRO DO PROEJA DO IFRS: INTEGRANDO SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS**, ocorrido em 18 e 19 de setembro de 2014.

IFSUL – <http://www.ifsul.edu.br>

IF FARROUPILHA – www.iffarroupilha.edu.br

JINKINGS, Ivana. Prefácio de A Educação para Além do Capital. In MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **A Derrota da Dialética**: a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Desafios Teórico Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Educação e Crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, v. 1, p. 55-75, 2012.

_____. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 8 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

LOBO-NETO, Francisco José da Silveira. **O discurso sobre tecnologia na ‘tecnologia do discurso’**: discussão e formulação normativa da educação profissional no quando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. A questão da tecnologia na relação trabalho-educação: das concepções aos argumentos e às formulações legais. **Trabalho, Educação Saúde**, Rio de Janeiro, vol 7, suplemento, p. 83-103, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval.(orgs) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

____. Apresentação. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval.(orgs) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodinei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAAR, Wolfgrang Leo. A compreensão da práxis. In **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. Ivana Jinkings e Rodrigo Nóbile. (orgs). São Paulo: Boitempo, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes Tecnológicos, teoria da atividade e processos pedagógicos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, nº 1, p. 77-93, jan-abr. 2013.

____. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados – propostas de ação para uma relação não fantasiosa. In MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

____. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, vol 16, nº 30, p. 89-108, jan-jun, 2010. Disponível em < <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1458/1090>> Acesso em: 10/10/2014.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

____. Avaliação da produção das pesquisas sobre o PROEJA: impactos da implementação do Programa. In MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

____; RODRIGUES, Maria Emilia de C. (orgs) **Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 201

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. 6ª reimpr da 28ª Ed. Texto Integral. São Paulo: Martin Claret, 2006

____. **O Capital**: Crítica a Economia Política. Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultura.1996.

____. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

____. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos. São Paulo: Editora Boitempo, série IV, 2011.

____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

____. Teses sobre Feuerbach. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> Acesso em: 1º/06/2012

____; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

____. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional na Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

____. As reuniões pedagógicas como espaços de formação continuada para os sujeitos da EJA e do PROEJA. In MARASCHIN, Mariglei Severo et al. **Formação docente, acesso, permanência na educação profissional:** estudos sobre o PROEJA. Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2012.

____et al. **Relatório de Pesquisa As experiências em PROEJA do IF Farroupilha,** 2013.

____et al. **PROEJA FIC:** Educação Inicial e Continuada. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos:** possibilidades para uma ação transformadora. Tradução Carlos Alberto Silveira Neto Soares – Porto Alegre: Artmed, 2004

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa. 1 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

____. **A Educação para além do Capital.** Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

____. **A Teoria da Alienação em Marx.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **A EJA e o Trabalho como princípio educativo**: eixo integrador entre conteúdos. II Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica, Florianópolis, 01/06/2012.

____. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Revista Educação Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62525/65322> Acesso em: 1º/11/2014.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Tecnologia – Um conceito construído historicamente. In CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. (orgs) **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais** – uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, SETEC, 2009.

PRONATEC. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br>

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol 11, nº 33, set a dez, p. 519-566, 2006.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 3. Ed, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional in **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

____; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Anais da IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e Educação: implicações para a produção do conhecimento em Educação Profissional. In MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e Dialética**: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. Tradução de Claudia Berliner; revisão técnica Marcos Ferreira de Paula. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

___ et al. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 54 jul.-set., p. 717-799, 2013.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete Lições sobre o PROEJA. In MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol 12, nº 34, jan-abr, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 08/05/2012

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ – EPSJV, 1989.

_____. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**: Florianópolis, v.31, n 1, 185-209, jan/abr, 2013.

SETEC/MEC. **Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC – setembro 2013**.

SETEC, <http://certific.mec.gov.br/>, 2011.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 94, n 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: Acesso em 02/01/2014.

SCHAIBER, Lilia Blima et al. Tecnologias em Saúde. In Pereira, Isabel Brasil **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. . 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, p. 382-392, 2008

SCHONS, Elisângela Fouchy; MARASCHIN, Mariglei Severo. A visão dos gestores sobre a implantação do PROEJA FIC. In, MARASCHIN, Mariglei Severo et al. **PROEJA FIC: Educação Inicial e Continuada**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001, 2ª Ed., São Paulo: Global, 2004.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

SOUZA, José Carlos Moreira de; MACHADO, MARIA MARGARIDA. **O (não) lugar da educação dos trabalhadores**. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2012, Corumbá-MS. Anais XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2012. Disponível em: <<http://www.anpedco2012.ufms.br/trabalhos/GT3/ARTIGO/J-008.pdf>> Acesso em 30/12/2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de Educação**. Volume II. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

_____. Irena Wojnar; Jason Ferreira Mafra (org.). Bogdan Suchodolski. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores MEC, 2010.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. **Trabalho como princípio educativo na Educação Profissional**. Revista de Ciências Humanas, vol 11, nº 1, p. 151-162, jan/jun, 2011.

THERBORN, Göran. **Do marxismo ao pós-marxismo?** São Paulo: Boitempo, 2012.

TOLEDO, Caio N. de. **A FILOSOFIA NO ISEB: a contribuição de ÁLVARO VIEIRA PINTO**. IFCH/Unicamp. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/fibra/arg/toledo_iseb.pdf> Acesso em 20/04/2012.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a Prática & Sobre a Contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. CONFITEA VI, sexta Conferência internacional de Educação de Adultos. Brasília, abril de 2010.

VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielmi. Apresentação dos Prolegômenos para uma ontologia do ser social in Lukács, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodinei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 2ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em Disputa na contemporaneidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

VIEIRA PINTO, ÁLVARO. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

____. **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

____. **O Conceito de Tecnologia**. Volume 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.

____. **Sete lições sobre educação de adultos**. Ed. 16º, São Paulo: Editora Cortez, 2010.

____. **Consciência e Realidade Nacional**. Volume 1. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960a.

____. **Consciência e Realidade Nacional**. Volume 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960b.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. 2001.

VITORETE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2014.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANEXO B
POSSIBILIDADES DE OFERTA DE CURSOS NO ÂMBITO DO
PRONATEC EJA, CONFORME ESTABELECE O DECRETO Nº
5.840/2006:

I - CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio;

II - CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES AO ENSINO MÉDIO: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio;

III - CURSOS FIC INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio;

IV - CURSOS FIC CONCOMITANTES AO ENSINO MÉDIO: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio;

V - CURSOS FIC INTEGRADOS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos e que não tenham o Ensino Fundamental;

VI - CURSOS FIC CONCOMITANTES AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: oferecido a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos e que não tenham o Ensino Fundamental;

ANEXO C

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA MÍNIMA PARA OS CURSOS TÉCNICOS e CURSOS FIC – PRONATEC EJA

Quadro 4 – Distribuição da carga horária mínima para os cursos técnicos

Carga-horária	Cursos de Habilitações Profissionais com Carga Horária Mínima de 800 Horas			Cursos de Habilitações Profissionais com Carga Horária Mínima de 1.000 Horas			Cursos de Habilitações Profissionais com Carga Horária Mínima de 1.200 Horas		
	Formação Geral	Formação Profissional	Total	Formação Geral	Formação Profissional	Total	Formação Geral	Formação Profissional	Total
Presencial	960 horas*	640 horas	1.600 horas	960 horas*	800 horas	1.760 horas	960 horas*	960 horas	1.920 horas
Não presencial	240 horas**	160 horas**	400 horas	240 horas**	200 horas**	440 horas	240 horas**	240 horas**	480 horas
Prática Profissional, Estágio Profissional Supervisionado ou TCC***	—	400 horas	400 horas	—	200 horas	200 horas	—	Acréscida à carga horária mínima	
Total	1.200 horas	1.200 horas	2.400 horas	1.200 horas	1.200 horas	2.400 horas	1.200 horas	1.200 horas	2.400 horas

* Até 160 horas da carga horária presencial da Formação Básica poderá ser desenvolvida por meio de atividades tecnológicas, sociais, artístico-culturais ou desportivas.

** Até 20% da carga horária diária da Formação Básica e da Formação Profissional poderão ser não presenciais.

*** A carga horária de estágio profissional supervisionado e/ou trabalho de conclusão de curso ou similar poderá ser computada na carga horária da Formação Profissional.

Quadro 5 – Distribuição da carga horária mínima para os Cursos FIC

Nível de Ensino	Carga Horária (CH)		
	Formação Geral	Formação Profissional (CH Mínima) **	Total
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	1.200 horas*	200 horas	1.400 horas
Ensino Fundamental – Anos Finais	1.200 horas*	200 horas	1.400 horas
Ensino Médio	1.200 horas*	200 horas	1.400 horas

* Na oferta de cursos FIC por meio do financiamento da Bolsa-Formação Trabalhador a carga horária correspondente à formação geral não é custeada.

** Carga horária mínima do curso, conforme o Decreto no. 5.840/2006 e o Guia Pronatec de Cursos FIC. Poderá ser financiado, pela Bolsa-Formação Trabalhador, até 50% a mais da carga horária mínima do curso.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS GESTORES

Câmpus:

Função –

Formação -

Tempo no IF

Tempo na gestão-

- 1) Descreva o histórico, destacando os movimentos, as perspectivas, os impasses do PROEJA e do PRONATEC no câmpus onde trabalha.
- 2) Qual a análise que você apresenta sobre esses processos?
- 3) Como você descreve o trabalho pedagógico realizado nos cursos PROEJA neste câmpus?
- 4) Qual a ênfase dada aos conceitos de trabalho e de tecnologia no trabalho pedagógico nos cursos PROEJA?
- 5) Em que medida a classe trabalhadora participa das decisões e discussões no trabalho pedagógico realizado nos cursos PROEJA?
- 6) Você percebe a existência de disputas na configuração do trabalho pedagógico nos cursos PROEJA?
- 7) Como gestor(a), quais as perspectivas futuras vislumbradas para o PROEJA e o PRONATEC no Câmpus?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

CÂMPUS:

Participantes do curso:

Total:

- 1) Por que você está realizando o curso PROEJA?
- 2) Descreva suas vivências como estudante do PROEJA na instituição?
- 3) Como acontece o trabalho pedagógico no curso?
- 4) Que sentidos têm o trabalho no curso de vocês?
- 5) Qual o sentido da tecnologia no curso de vocês?
- 6) O trabalho e a tecnologia têm destaque no curso? De que modo?
- 7) Vocês se percebem como classe trabalhadora?
- 8) Vocês percebem a participação da classe trabalhadora na discussão e decisões sobre as políticas de Educação Profissional Integradas à EJA?
Como acontece esta participação?
- 9) Quais as perspectivas que você vislumbra para o seu futuro após a conclusão do PROEJA?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM PROFESSORES

Participantes:

- 1) Como vocês analisam o histórico e o movimento dos cursos PROEJA no câmpus? E o PRONATEC?
- 2) Descrevam o trabalho pedagógico realizado nos cursos PROEJA?
- 3) O trabalho e a tecnologia têm destaque nos cursos PROEJA? Como são trabalhados os conceitos de trabalho e de tecnologia nos cursos?
- 4) Em que medida a classe trabalhadora participa das decisões e discussões dos cursos PROEJA?
- 5) Vocês percebem a existência de disputas na configuração do trabalho pedagógico nos cursos PROEJA?
- 6) Como professor, quais as perspectivas futuras vislumbradas para o PROEJA e o PRONATEC no Câmpus?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Dialética das disputas: o lugar e os sentidos do trabalho, da tecnologia e da classe trabalhadora nas políticas de Educação Profissional integrada a Educação Básica na modalidade EJA nos Institutos Federais do RS

Pesquisador responsável: Mariglei Severo Maraschin

Instituição/Departamento: UFSM/PPGE

Telefone para contato: (55)99453618

E-mail para contato: marigleism@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Líliana Soares Ferreira

Telefones para contato: (55) 99633248

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦ A presente pesquisa faz parte da produção de dados para a tese da pesquisadora que tem como objetivo “investigar, na perspectiva dialética, o espaço e sentido(s) das categorias trabalho, tecnologia e classe trabalhadora nos programas e no trabalho pedagógico das políticas da Educação Profissional integrada à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS, de 2005 a 2014”. Os procedimentos de produção de dados constam de entrevista com o gestor do Câmpus mais antigo e mais novo na oferta do PROEJA Ensino Médio, um grupo focal com os professores do PROEJA e um grupo focal com os estudantes do PROEJA. A pesquisadora utilizará também de um diário de campo para registrar suas impressões e reflexões das ações realizadas no Câmpus. Haverá a possibilidade de uma próxima etapa de apresentação de dados aos participantes chamada de grupo de interlocução.

♦ Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso a esclarecimento de eventuais dúvidas sobre o estudo. Na produção da tese e na apresentação dos

dados seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Apenas serão divulgados os Câmpus pesquisados e o número de participantes que se envolveram nas atividades.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Dialética das disputas: o lugar e os sentidos do trabalho, da tecnologia e da classe trabalhadora nas políticas de Educação Profissional integrada a Educação Básica na modalidade EJA nos Institutos Federais do RS”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o referido estudo de tese. Eu discuti com a pesquisadora MARIGLEI SEVERO MARASCHIN sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

Local e data _____

Assinatura do sujeito: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Bento Gonçalves, _____, de _____ de 20__

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep