

GT01 – Formação de adultos

Coordenador(a): Prof. José Peixoto Filho (UEMG); Prof. Joaquim Luís Alcoforado (Universidade de Coimbra)

Ementa: Formação e mudança profissional; Trajetória de vida e formação na vida adulta; Escolhas profissionais no contexto do mundo do trabalho; Conflito de gerações no ambiente de trabalho; Implicações das transformações tecnológicas na formação de adultos.

Apresentação Oral

Ana Paula Ferreira Pedroso; Leôncio José Gomes Soares
Trajetória formativa de professores da Educação de Jovens e Adultos: fios e desafios

Ana Rosaura Moraes Springer; Jaqueline Rosa da Cunha
O PROEJA como proposta de qualificação profissional

Andréa Ribeiro Gonçalves; Cleia Margarete Macedo da Costa Tonin
PROEJA: por uma formação integral e humana

Caio César Sousa Marçal; Lucio Alves de Barros
Educação encarcerada: um estudo sobre mulheres estudantes e trabalhadoras reclusas na capital de Minas Gerais

Débora Mariz; Heli Sabino de Oliveira
Direitos humanos e necessidades humanas: reflexões acerca do trabalho e de sua relação com a educação de jovens e adultos

Ivana Bognar; Márcia Santos Ferreira
Avanços e retrocessos na política de educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso/Brasil (2008/2017)

Janaina de Oliveira Menezes; Mary Garcia Castro
Juventudes e a escola

Luceli Gomes da Silva; Mário Lopes Amorim
As atribuições do órgão gestor de mão de obra de Paranaguá-PR (OGMO/PR) na qualificação profissional do trabalhador portuário avulso (TPA): o que diz a Lei dos Portos

Marcio Fernando Silva
Os desafios da formação docente de educadores/as de jovens e adultos – um estudo de caso

Vívian Emanuelle Alves de Aguiar
É possível desenvolver uma formação profissional que permita a construção dos saberes pelos trabalhadores?

Apresentação em Pôster

Monick Munay Dantas da Silveira; Sandra Maria da Costa Lima; Aleksandre Saraiva Dantas
O currículo do PROEJA e os desafios na inclusão de jovens e adultos trabalhadores

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FIOS E DESAFIOS

Ana Paula Ferreira Pedroso – ana@crions.com.br
Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité
Av. São Paulo, 3996 - Vila Rosário
32400-000 – Ibirité – Minas Gerais – Brasil

Leônicio José Gomes Soares – leonciosoares@uol.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado concluída em 2015 e que teve como objetivo investigar a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto de uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). De forma mais específica, respondeu-se, dentre outros, aos seguintes questionamentos: Como se constitui a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Em que medida a prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a formação como docente? Nessa perspectiva, no intuito de investigar os processos formativos dos educadores de jovens e adultos da referida escola, propôs-se, para a concretização deste estudo, a realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando pesquisa documental, observação dos encontros voltados para a formação e entrevistas semi-estruturadas com os docentes. É importante ressaltar que, nesta investigação, além de captar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também se ofereceram diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.*

Palavras-chave: *Educação de jovens e adultos. Formação docente. Prática pedagógica.*

1- INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como todo processo de escolarização, constitui-se uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus

sujeitos. Nesse sentido, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a grande maioria dos educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica.

Em razão de tais constatações, o presente artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado concluída em 2015 e que teve como objetivo investigar a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto de uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Pretendeu-se responder, dentre outros, aos seguintes questionamentos: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a sua formação?

Nessa perspectiva, no intuito de investigar os processos formativos dos educadores de jovens e adultos da referida escola, propôs-se, para a concretização deste estudo, a realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando pesquisa documental, observação dos encontros voltados para a formação e entrevistas semi-estruturadas com os docentes.

Em relação às contribuições e à relevância desta pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática, nessa modalidade de ensino, ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

2- PROFISSIONALIDADE DOCENTE: IDENTIDADE E SABERES DOS PROFESSORES

A formação de professores desempenha um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Todavia, há aproximadamente duas décadas, não se tinha essa compreensão. Segundo Nóvoa (1995), a concepção que se tinha acerca da formação docente

ignorava, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Mais recentemente, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Nesse contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. Tais pesquisas denotam grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas. Conforme argumentado por André (2009), “conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possam delinear estratégias efetivas de formação” (ANDRÉ, 2009, p. 51).

De acordo com Nóvoa (1995), essa nova abordagem veio em oposição às pesquisas anteriores, as quais acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa mudança no foco das investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. Esse autor acrescenta ainda que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento,

mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Assim, conforme explicitado, passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em consideração os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Além disso, tem sido privilegiada a figura do professor como profissional reflexivo, que está constantemente revendo suas ações. Em relação a isso, Nóvoa (1995) aponta que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Tal abordagem é corroborada por Gatti (1996), que afirma que os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências pessoais. Nas palavras da autora, a identidade do professor é

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 86).

Com base nesse entendimento, deve-se enfatizar que os movimentos sociais de educadores, assim como as associações e sindicatos dessa categoria profissional são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor.

De maneira complementar, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam a especificidade dos alunos, bem como a situação sociocultural destes e, ainda, suas histórias de vida, como outro aspecto importante na constituição da identidade profissional do professor, afirmando que

a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro, – que é o aluno – [...] aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 60).

Caldeira (2000) reitera essa visão ao sustentar que a identidade profissional docente constitui-se na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção se dá, então, segundo a autora, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de

classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Sendo assim,

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Nessa perspectiva, Caldeira (2000) defende que o processo de elaboração da identidade docente não é algo estático, mas dinâmico, que se vincula a uma permanente construção, desconstrução e reconstrução de seus elementos, o que demanda redefinições constantes, dependendo do contexto sociocultural em que os sujeitos se encontram.

Porém, segundo a referida autora, o modo como esses elementos serão redefinidos nos diferentes espaços e ambientes institucionais relaciona-se às referências experienciais dos sujeitos e à maneira como tais referências contribuem para a constituição dessas características identitárias nos profissionais. Diniz-Pereira e Fonseca (2001) comungam dessa ideia e explicitam que tais referências experienciais dizem respeito às:

práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docente (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 63-64).

Nesse sentido, os autores citados explicam que a identidade docente vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação acadêmica, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Para eles,

a partir do momento em que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 59).

Diante desse contexto, ressalta-se que a prática é entendida como mais que apenas um agir, incluindo aí o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, entender a escola como espaço de formação

também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Suplementando essa concepção, os referidos autores argumentam que, quando ocorre uma ausência de identificação entre sujeitos e instituições, em alguns casos, isso pode dificultar a formação dos elementos identitários que são construídos na formação profissional. Entretanto, em outras situações, isso pode desencadear um esforço de transformação da prática, pela reflexão crítica e pela vivência de alternativas geradas por essas reflexões.

Seguindo esse raciocínio, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) defendem ainda que as relações estabelecidas pelos sujeitos com as instituições escolares – que, por sua vez, têm objetivos educacionais distintos, sua própria história e seus processos particulares de constituição identitária – parecem ser outra faceta importante na construção da identidade profissional docente.

Sob essa ótica, tais relações são mediadas, entre outros, por elementos identitários construídos ao longo da formação profissional dos sujeitos, em que as referências experienciais parecem também desempenhar uma função importante no processo de fabricação do ‘ser professor’. De acordo com essa visão, a escola é concebida como um espaço de formação para o professor, e o aluno tem um papel decisivo como interlocutor, ator e coautor das práticas pedagógicas.

Tardif *et al* (1991) apresentam um esboço dessa problemática, identificando as características e os diferentes tipos de saberes docentes, a relação do professor com esses saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. De um modo geral, destaca-se a importância dos saberes da experiência que

surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF *et al.*, 1991, p. 234).

Após essa contextualização a respeito da formação docente, tanto no que se refere a sua constituição como campo da investigação quanto em relação aos processos de formação de tais

profissionais, é relevante aprofundar essa discussão, abordando a questão específica da formação do educador para a EJA no Brasil.

3- FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Como constatado por Soares (2008),

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB 5692/71¹ tem um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96², enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

Nessa perspectiva, na medida em que o movimento de caracterização da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA torna-se

¹ BRASIL (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível [em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/](http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/). Acesso em junho de 2007.

² BRASIL (2003). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)*, de 20 de dezembro de 1996. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

imprescindível. Ao discutir a educação como direito, não há como e nem porque desconsiderarmos os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades que, em última análise, devem estar sintonizados com cada proposta educativa, o que nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Mas, se não é uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 2004, p. 42).

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do Art. 4º da LDB 9394/96, ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000³: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

³ BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, em termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constataram que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino.

Nos dias atuais, a realidade encontrada não é muito diferente. O que se verifica, no país, é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema “regular” de ensino, como constatado nos estudos de Silva (2005), Soares (2008), Bedoya e Teixeira (2008) e Moura (2009). Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode prejudicar a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos (PORCARO, 2011).

Na visão de Soares e Simões (2005), isso se dá porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES; SIMÕES, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, mesmo se considerando que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público. Para Soares e Simões (2005, p. 36), essa situação se explica

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica (SOARES e SIMÕES, 2005, p. 36).

Somando-se a esse fato, conforme já ressaltado na introdução deste trabalho, a quantidade de pesquisas no meio acadêmico voltadas para a formação docente na EJA ainda é lacunar. A

exemplo disso, nas últimas quatorze Reuniões Anuais da ANPED (23^a – 2000 a 36^a – 2013)⁴, dos 320 trabalhos apresentados no GT-8 sobre Formação de Professores (entre comunicações e pôsteres), não foi encontrado nenhum sobre o campo da EJA. Tal assertiva é confirmada pelos estudos de Haddad (2000) e de Diniz-Pereira (2006), que nos alertam que essa produção não tem se mostrado tão efervescente e abrangente na EJA, como se apresenta em outras modalidades.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, como citado, trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPED⁵ e da realização de cinco Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA⁶, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Coerente com essa questão, é importante que os educadores da EJA percebam e considerem os saberes que seus educandos trazem de sua vivência, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis, não têm se adequadado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um

⁴ As relações dos trabalhos aprovados nas reuniões anuais da ANPED, realizadas nesse período, estão disponibilizadas em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>.

⁵ Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (que antes funcionava como Grupo de Estudo, e foi aprovado em definitivo como Grupo de Trabalho pela Assembléia Geral na ANPED, em 1999).

⁶ Os Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO), 2010 (Porto Alegre/RS), 2012 (Brasília/DF) e 2015 (Campinas/SP). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: SOARES, 2006; MACHADO, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2011. Já os artigos apresentados durante o IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de EJA estão publicados na Revista Lugares da Educação, vinculada ao Departamento de Educação (DE) do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB). Em relação ao V Seminário, realizado entre 13 e 15 de maio de 2015, os trabalhos aprovados ainda não haviam sido publicados até a finalização desta tese. Para maiores informações sobre esse último evento, acessar <<http://seminarioeja2015.blogspot.com.br/2015/01/v-seminario-nacional-sobre-formacao-de.html>>.

legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Uma possibilidade é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação.

Tal concepção é reiterada por Machado (*apud* PORCARO, 2011, p. 51), que argumentou, em fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres apontada por Freire⁷. Por isso, segundo ela,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isso, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos).

4- A ATUAÇÃO NA EJA COMO PROCESSO FORMADOR

⁷ Para aprofundar o conceito de inacabamento, consultar FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 e FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA e das circunstâncias que levaram os professores entrevistados a atuarem nessa modalidade de ensino, um ponto proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador.

A formação da identidade profissional docente dos professores de EJA depende fundamentalmente das práticas educativas e do contato com os estabelecimentos de ensino e com os educandos. Nessa perspectiva, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho estão diretamente relacionados. Assim, o tempo transcorrido aparece como um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente (TARDIF, 2004).

Tabela 1 – Tempo de atuação na EJA da amostra selecionada para a pesquisa

Turno	Professor(a)	Tempo de atuação na EJA
Manhã	Alfredo	2 a 5 anos
	Lívia	2 a 5 anos
	Maria Fernanda	Mais de 20 anos
	Beatriz	15 a 20 anos
	Daniela	10 a 15 anos
	Lúcia	10 a 15 anos
Tarde	Luciano	Mais de 20 anos
	Rogéria	Até 2 anos
	Clarice	Mais de 20 anos
	Ludmila	Mais de 20 anos
Noite	Lindalva	Mais de 20 anos
	Dalmo	15 a 20 anos
	Madalena	Mais de 20 anos
	Marilda	10 a 15 anos
	Renato	5 a 10 anos
	Carolina	5 a 10 anos
Direção	Bernardo	Mais de 20 anos
	Patrícia	15 a 20 anos

Fonte: Os autores

A partir dos dados apresentados no quadro 3, pode-se constatar que três docentes ainda se encontram no início da carreira na EJA, ou seja, até cinco anos de atuação (HUBERMAN, 1995). Como discutido, nesse período os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente

desconhecidos, onde adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua sobrevivência na profissão.

Salienta-se o fato de que, nos primeiros anos de docência, se inicia a estruturação da prática profissional do docente. Esse período da carreira docente, chamada por Huberman (1995) de “exploração”, é responsável pelo início da edificação do “saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p. 14).

Cabe ressaltar que tais características apontadas pela literatura são pertinentes também em casos nos quais os professores atuam na docência há mais tempo, mas são recém-chegados à EJA. Isso porque essa sensação de início, com todas as implicações que lhe cabem, pode ocorrer cada vez que se troca de escolas ou de nível de ensino, por exemplo (GARCIA, 1999).

Por outro lado, 13 dos 18 professores selecionados para compor a amostra desta pesquisa atuam na EJA há mais de 10 anos. Esse dado revela que a maioria desses docentes possui certa bagagem de saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente. Tais saberes não provêm dos cursos de formação ou currículos, mas da relação dos professores com o mundo, com o mundo de seu trabalho: a escola, a sala de aula, os alunos e outros professores (TARDIF, 2004).

De fato, conforme defendido por Pimenta (1996),

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho – [...]. É aí que ganha importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática. (PIMENTA, 1996, p. 77)

Nesse contexto, é preciso enfatizar que muitos dos professores apontaram a prática pedagógica como espaço privilegiado de formação, conforme verificado nos relatos a seguir:

Quando a gente faz a graduação nessa área, para caminhar para o magistério, você não aprende a ser professor. Você vai aprender é na prática mesmo. É aí que você vai encontrar a melhor maneira de trabalhar. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)

Quando eu cheguei aqui foi uma pancada! Eu tive que me readaptar completamente. [...] E sem preparo para ser um professor de EJA. Isso eu tive que aprender na prática. E hoje procuro, dentro do que eu aprendi na prática, fazer um trabalho que não é nem

sombra do que o que eu fazia quando eu entrei. E acho que hoje eu consigo atingir mais os alunos. (Renato, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)

Frente aos desafios encontrados, esses professores sentem-se despreparados, tendo em vista que, na maioria das vezes, recebem uma formação deficiente, dadas as lacunas existentes nas políticas específicas para a formação do educador que atuará especialmente na EJA. Assim, os caminhos formativos dos entrevistados estão associados a uma busca por conhecimentos, técnicas e experiências que possam ajudá-los na superação dos problemas enfrentados no início e no decorrer do seu trabalho com o público jovem e adulto.

Aí eu me vi vindo trabalhar numa escola municipal, naquela época de estudos supletivos, uma escola nova e os estudantes tinham, simplesmente, muito mais do que o dobro da minha idade. Então eu fiquei com um pouco de frio na barriga, não é? Porque lá na faculdade não foi isso que eu aprendi, eu aprendi lá foi dar aula para adolescente, com um livro que tem uma sequência e aí eu falei assim: “Agora é hora de recorrer aos cursos de extensão que você fez e se juntar ao grupo da escola, porque também sozinho nem com os cursos você vai saber fazer muita coisa”. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)

Não tendo sido instrumentalizados para trabalharem com essa modalidade de ensino em seus cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Para além, a experiência que emerge da prática é valorizada como uma grande aliada da profissionalidade docente. Para Pimenta (1999), são esses saberes da experiência que ressignificam os saberes pedagógicos desses professores.

Ainda sobre essa questão, Severino (2003) argumenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessária a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele, porque, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia,

o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2003, p. 76).

Nesse contexto, pode-se considerar, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e

alternativas pedagógicas para a minimização deles: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

Todo trabalho que eu fiz com a EJA foi adquirido a duras penas [risos], não é? Com o meu esforço. Também uma coisa que facilitou é que no tempo do SESI eu comecei a produzir, porque lá eu dobrei, sabe? Um tempo eu estava na sala de aula e um tempo eu ficava produzindo material. E esses materiais eram apostilas que a gente fazia para a suplência. Na época era suplência ainda, não é? Então, eu fiz parte do primeiro grupo do SESI que trabalhou com produção de material, aí a gente começou produzindo essas apostilas e assim, era tudo no peito e na raça, sem nenhuma orientação, nenhum modelo, não tinha nada assim de competências para a gente usar como orientação. A gente pegava um programa na escola regular e transformava aquilo num programa de suplência, entendeu? Criando esse material, então, a gente que elegia “esse conteúdo aqui é um conteúdo que não pode sair, a gente vai colocar”. E a gente foi fazendo o material assim, sem nenhuma proposta pra gente seguir. (Beatriz, graduada em Ciências Biológicas, atua na EJA há 18 anos)

Conforme apontado por Caldeira (2000), a identidade profissional docente constitui-se na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção se dá, então, segundo a autora, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Sendo assim,

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas. (CALDEIRA, 2000, p. 2)

Complementando essa concepção de identidade docente, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explicam que ela vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Segundo os referidos autores, o fato de o educador se assumir como tal, optando por um curso que o credencie para o exercício da profissão, constitui-se no primeiro passo para a construção de sua identidade docente.

Nessa perspectiva, a formação da identidade profissional docente dos professores de EJA depende fundamentalmente das práticas educativas e do contato com os estabelecimentos de ensino e com os educandos. Assim, a identidade profissional docente é, a despeito das imagens e representações sociais, forjada em situação de sala de aula, com a instauração, de um lado, de um educador e, de outro lado, dos educandos. Segundo eles,

a partir do momento em que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 59)

Alguns professores salientam tal problemática ao relatarem o início de suas trajetórias profissionais como docente, especialmente na EJA:

Eu acho que eu não tinha nenhum preparo, porque quando você faz uma licenciatura do jeito que eu fiz é muito corrido. E eu pensava assim: ‘o que eu vi de magistério foi lá no meu tempo de Instituto de Educação’. Mas nada se compara a você estar dentro de uma sala. E eu falei assim: ‘eu vou ter que aprender aqui dentro’. [...] Agora o grupo de professores daqui mudou um pouco, mas assim, naquela época, sabe aquele grupo que se você não quiser ir você vai assim mesmo? Eles te levam, era um grupo bom que tinha muita garra, muito projeto, muita coisa. (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 17 anos)

Só que aí, quando você chega lá, como é que você faz logo de cara? Você já tem que começar a trabalhar. [...] E a gente tinha o espaço da formação, da reunião que a gente aproveitava pra discutir e trocar experiências. Tinha gente com mais experiência do que eu na escola, isso ajudou muito e então fui vendo como é que as pessoas faziam, me inspirando no trabalho delas, vendo, escolhendo os materiais. Não tinha um material formatado, não tinha uma metodologia colocada que eu teria que seguir. Mas ao mesmo tempo em que isso assusta, é um ambiente extremamente estimulante, não é? (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)

Nessa perspectiva, a prática extrapola a simples ação, e inclui no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Diante desse cenário, ao afirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14), esse teórico nos convida a refletir sobre a postura dos educadores. Nesse sentido, é necessário que os docentes assumam-se como

colaboradores⁸ da produção do saber e compreenda que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, e sem ter a pretensão de esgotar a referida discussão, torna-se imperativo uma reflexão acerca da dialogicidade e suas contribuições para a formação dos educadores na EJA. Conforme apontado por Zitkoski:

O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais (ZITKOSKI, 2010, p. 118).

Em relação a isso, Freire aponta-nos que o ponto de partida desse diálogo está já na busca do conteúdo programático, em que estão implicados saberes diferentes que não devem ser impostos por ninguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo.

O meu primeiro dia de aula é sentar com os meus alunos e [perguntar] ‘Quem é você, de onde você está vindo, há quanto tempo você está afastado ou não, onde você estudava no passado, o que você viu, o que você não viu, o que você espera ou não’... Enfim, é conhecer esse aluno, seja na escola particular, seja aqui na escola, e a partir daí eu faço o que eu chamo de combinados com os meus alunos. [...] A partir daí, vendo a demanda dele, vendo o que ele sabe o que ele não sabe, o que ele quer ou não, a bagagem que ele tem, a partir daí a gente poder fazer algum trabalho. É conversando mesmo, é dialogando, é aproximando, ganhando esse aluno. (Renato, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)

Frente ao exposto, deve-se ressaltar que a proposta de uma formação docente pautada nas premissas da dialogicidade encontra uma ampla argumentação, na medida em que seus fundamentos apóiam-se em pilares que norteiam uma educação humanizadora e para todos.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que se pôde verificar, diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA, uma problemática proeminente nas narrativas dos professores sujeitos da referida pesquisa diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador. De acordo com esse entendimento, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho estão diretamente relacionados. Nessa

⁸ Colaborar: aqui entendido como laborar junto, em prol de algo comum.

perspectiva, averiguou-se que esses professores de jovens e adultos aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, ocasionando a chamada edificação dos saberes experienciais. Assim, a pesquisa revelou que a prática extrapola a simples ação, incluindo no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico.

Num cômputo geral, pode-se considerar que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional. Isso vai ao encontro da afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de que a identidade docente é construída quando esses educadores estão em contato com a prática docente, pela reflexão, o que torna a escola um espaço de formação. Ou seja, a construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua desse profissional, que observa, analisa e questiona suas práticas, repensando-a diante dos desafios que surgem e buscando alternativas para as questões limitadoras de sua ação.

Frente a essas colocações, revela-se notória e premente a necessidade de que a formação desses educadores seja continuada e ocorra ao longo de toda a carreira docente, sempre no sentido de intermediar a prática em sala de aula com a reflexão sobre essa prática, pela discussão coletiva dos desafios que se interpõem ao processo e, conseqüentemente, dos caminhos de enfrentamento desses.

REFERÊNCIAS

1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 28/11/13.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.93-101.



BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena – Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 63-75, jan./jun. 2008.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 10, Anais (CD-ROM), Rio de Janeiro, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida (orgs.). **Formação de educadores de educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011, p. 166 – 177.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 281-291.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 1996, p. 85-90.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123p. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso em: 10/11/06.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.



Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22/11/14.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SILVA, Maria Clemência de Fátima. **Bolsos cheios de tempo: uma leitura dos tempos tramados e vividos na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SOARES, Leônicio José Gomes. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121-141.

SOARES, Leônicio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-23, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991.

UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilova Romeo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. 439 p.

FORMATIVE TRAJECTORY OF TEACHERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: YARNS AND CHALLENGES

Abstract: *This article presents some results of a doctoral research completed in 2015 and aimed investigating the training of educators in the youth and adults education (EJA) field, especially in the context of a specific school from the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME-BH). More specifically and among others, the following questions were answered: How does the formative trajectory of educators of young and adults from that school constitute? To what extent did the pedagogical practice contribute to teacher training? From this perspective, in order to investigate the educational processes of youth and adult educators of this school, a qualitative research was carried out using documental research, observation of the meetings focused on formation and semi-structured interviews with teachers. It is important to emphasize that in this investigation, besides capturing the paths taken by these teachers in their training processes, guidelines have also been offered that can contribute to the advancement of the discussions about the problem of teacher education in the EJA*

Keywords: *Youth and Adults Education, Teacher Education, Pedagogical Practice.*

O PROEJA COMO PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Rosaura Moraes Springer – anaspringer@uol.com.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Câmpus Porto Alegre
Rua Cel. Vicente, 281 - Centro Histórico
CEP 90.030-041– Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Jaqueline Rosa da Cunha – jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Câmpus Porto Alegre
Rua Cel. Vicente, 281 - Centro Histórico
CEP 90.030-041– Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: *Este artigo analisa o Curso Técnico em Vendas, na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre buscando saber em que medida a formação integral proposta atingiu o objetivo de fazer diferença na vida pessoal e profissional do aluno egresso. Esta análise teve a intenção de investigar se o aluno desenvolveu habilidades comportamentais de bom relacionamento nos grupos de convívio em outras interações em sociedade, se desenvolveu técnicas de comunicação e atendimento na área de formação e o quanto o mundo do trabalho foi receptivo a esta formação. Também busca saber se o sujeito formado foi motivado a dar continuidade aos seus estudos para níveis mais elevados de escolarização. Para obter esta informação, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva com coleta de dados, utilizando formulário de perguntas com múltiplas escolhas, aplicado aos estudantes egressos.*

Palavras-chave: PROEJA. Formação Integral. Mundo do Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica para Educação de Jovens e Adultos) é política implementada desde 2006, na

perspectiva de ofertar o Ensino Médio na modalidade EJA articulado à Educação profissional. Constitui-se numa ação formativa para o ensino profissional e inclusivo para aqueles que deixaram de estudar e que precisam, com urgência, inserir-se no mundo do trabalho. Para falar sobre o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário entender a proposta da EJA- Educação de Jovens e Adultos. Isto porque foi através da experiência nesta modalidade de ensino que o governo federal percebeu a necessidade de preparar o educando não só para um saber conteudista e formal, mas para a vida profissional, através do oferecimento de uma qualificação profissional de nível técnica, sem descuidar da educação geral.

A EJA é uma modalidade de Educação sobre a qual muito se tem discutido nos últimos tempos, tanto educadores quanto pesquisadores. Destes, destaca-se Arroyo (2000), que afirma que a modalidade ainda traz em sua história diversas marcas da negação ao direito de todos à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996, que configura a EJA como uma modalidade da Educação Básica nas etapas que vão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ainda é insuficiente para assegurar aos jovens e adultos uma educação atendendo às suas especificidades. Encontramos respaldo em Arroyo (2007, p.19) que considera ser característica marcante do momento vivido pela EJA “a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade”.

Consta na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, de forma gratuita nas escolas públicas de ensino, que deve viabilizar e estimular o acesso e a permanência destes sujeitos na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

No interior dos embates que há décadas se estabeleceu entre duas concepções -uma que defende a formação integral e outra que defende a manutenção da separação entre uma escola que ensina a pensar e outra que ensina a fazer- surge o PROEJA, pensado como uma alternativa para restaurar o direito à educação que foi negado à parcela significativa da população brasileira.

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens, instituído pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho



de 2006, constitui-se em uma ampliação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Surge como uma proposta de atender a demanda de jovens e adultos que procuram obter uma qualificação profissional técnica e que interromperam sua escolarização ao final do ensino fundamental. Nesta modalidade de ensino, o estudante recebe a formação em um curso técnico concomitantemente com o Ensino Médio.

No capítulo III, Art. 39º da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta que a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Através destes documentos, que orientam os processos educacionais, fica evidente a proposta de integração do trabalho como princípio educativo, ou seja, a vivência no mundo do trabalho interligado a educação. O foco no trabalho como base para formação desses sujeitos.

A Instituição de Ensino escolhida para pesquisar o Proeja foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS - Câmpus Porto Alegre, pois esta instituição atende todas as exigências da legislação vigente. A formação técnica oferecida é a de Técnico em Vendas, com carga horária de 2.400 horas, divididas em 06 semestres, com ingresso duas vezes ao ano. A forma de ingresso é por critério de baixa-renda e maior vulnerabilidade social.

A qualificação profissional do Curso PROEJA - Técnico em Vendas, constante no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRS - Câmpus Porto Alegre indica como possibilidade do profissional formado a atuação em estabelecimentos comerciais, industriais e de serviços, como empregados e/ou como empreendedores.

O curso tem como objetivo propiciar a formação de novos profissionais na área de vendas, bem como melhor qualificar aqueles que nela já atuam, utilizando conhecimento prático. Nessa perspectiva, a grade curricular é organizada por disciplinas características da formação básica e por disciplinas características da formação profissional. As ementas voltadas ao conhecimento técnico proporcionam a qualificação e atualização com conteúdos referentes à área de vendas para que o estudante possa atender às demandas do setor econômico, considerando os avanços tecnológicos, as mudanças e as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, que cada vez é mais competitivo e exigente.

A prática pedagógica está centrada na formação do profissional e cidadão, capaz de atuar nas mais diferentes situações, desempenhando suas atividades com responsabilidade, iniciativa, autonomia, grande capacidade de atualizar-se, trabalhar em equipe e dominar os fundamentos tecnológicos e operacionais característicos da área.

A preocupação na formação integral do aluno faz com que as metodologias sejam voltadas para práticas que buscam abordar os aspectos essenciais para sua vida pessoal e profissional, considerando todas as suas dimensões, despertando a consciência de seu papel na sociedade, no entendimento que deve interagir como cidadão crítico e construtivo com conhecimentos que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos.

Buscando averiguar se esta formação profissional atinge o objetivo proposto pelo PPP foi realizada pesquisa exploratória, usando a metodologia de aplicação de questionário com perguntas de múltiplas escolhas, aplicado a 12 estudantes egressos do Curso PROEJA - Técnico em Vendas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre.

Esta pesquisa também teve como questões: verificar se tal qualificação foi um facilitador para o ingresso no mundo do trabalho; se o educando desenvolveu habilidades comportamentais tais como bom relacionamento e comunicação em situações de convívio; se perceberam maior valorização pelos familiares por terem avançado em seu nível de escolarização e se estes estudantes ficam motivados a seguir para os outros níveis de estudos.

2 TEORIA E FALA DOS EGRESSOS

Os aportes teóricos utilizados para fundamentar a análise dos resultados foram textos de Pierre Bourdieu (2007), Paulo Freire (1998), Miguel Arroyo (2007) e Moacir Gadotti (1995). A escolha destes educadores ocorreu por identificação com os conceitos que levam a busca de processos de concretização de saberes ao educando e ao educador.

De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu (2007), o indivíduo legitima ou reproduz a forma da estrutura social a qual ele incorpora. Para ele o mundo social se constrói em três conceitos: campo, habitus e capital. O primeiro representa um espaço simbólico no qual os confrontos legitimam as representações. É o poder simbólico que classifica a existência ou ausência de um código de valores. O conceito de habitus discorre sobre a capacidade dos sentimentos, dos pensamentos e das ações dos indivíduos de incorporar determinada estrutura social. Já o capital representa o acúmulo de forças que o indivíduo pode alcançar no campo.

Neste sentido, procurou-se saber se o aluno do PROEJA legitima o capital que o estudante carregava, originados anteriormente ao seu ingresso no curso ou se criou um novo habitus, oriundo dos conhecimentos obtidos no decorrer do curso.

A atuação da educação, na lógica de Paulo Freire (1998), vislumbra e concebe o homem como um ser autônomo, na qual está presente em sua definição com vocação ontológica de “ser mais” que está associada com a capacidade de transformar o mundo. Entende que não se pode separar a prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender esta é a essência de sua prática alfabetizadora, que pode ser estendida de maneira ampliada a múltiplas alfabetizações, níveis e modalidades de ensino.

A educação neste entendimento é referenciada provocando a reflexão nas pessoas, mostrando que existe a necessidade de intervir em sua própria realidade, mesmo aquelas marcadas pela quebra de seus direitos e que possam perceber as possibilidades de mudanças e a busca por oportunidades de melhoria de vida para ele e para o outro. Neste contexto, Paulo Freire (2005) defende a perspectiva de educação e direitos humanos.

Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (...) um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização. (FREIRE, 2005, p. 46)

O PROEJA é um programa que caminha neste sentido, pois o educando tem a oportunidade ter a compreensão de seus direitos e que, através deles, poderá atuar em busca de uma sociedade mais justa para todos. A educação oferecida desperta o encorajamento e a curiosidade no educando, pois ele recebe bases de conhecimentos com a perspectiva de formação emancipatória, mas que dialogam com os processos que geram trabalho e renda, em atividades que podem ser formais ou informais.

No conceito de Miguel Arroyo (2007) é necessário que a escola, através do ensino, proponha uma aprendizagem voltada para conscientização e amadurecimento político. Para isso, é preciso que a educação moderna esteja atenta para um ensino que valorize a participação social e incentive cada indivíduo a adquirir esclarecimentos para lidar com sua própria liberdade, pois não basta ter cidadania, é necessário saber como está exercendo essa cidadania.

Ao conviver no espaço escolar, o estudante já tem uma vivência política, pois este é um espaço de debates. Aqueles que são pertencentes a turma de jovens e adultos necessitam ter fortalecido, na prática do ensino voltado para ele, uma cultura filosófica-política, na qual seja

despertado um pensamento que preze o diálogo politizado, na qual impere o respeito também a visão do outro.

Segundo Moacir Gadotti (1995) a educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, não pode e não é neutra, porque a vivência do cotidiano do espaço educativo, implica princípios e valores pertencentes a visão de mundo e de sociedade. Para ele é impossível falar de educação em geral, separando de seu contexto histórico. Isto porque todo ponto de vista é a vista de um prisma político, educacional, de experiências vividas, sendo assim precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. A educação, em sua totalidade, é necessariamente situada historicamente para possibilitar o entendimento do contexto que estava inserido.

Na visão de Moacir Gadotti (1995) a ação concreta da pedagogia deve ter uma prática que busque não esconder os conflitos nem as contradições, ao contrário, entende-os como inseparáveis da condição da existência humana. Compreende que a prática pedagógica que traz para discussão o convívio com o contraditório, prepara o educando para atuar na sociedade de forma mais equilibrada para enfrentamentos nas lutas por seus direitos e daqueles desfavorecidos de tal habilidade.

O estudante que busca a educação de jovens e adultos já convive com situações de enfrentamento em seu cotidiano, mas muitas vezes não utiliza o diálogo para resolver o que está sendo debatido. Portanto, a escola necessita planejar ações pedagógicas que sejam facilitadoras do entendimento de que o diálogo é o caminho para solucionar os problemas de conflitos. A situação de marginalidade social destes sujeitos pode ser um facilitador de comportamentos equivocados, não só na escola como no convívio em sociedade, pois convivem com a aplicação de punições, xingamentos e uso da violência física para resolver problemas.

Este status de marginalidade dos sujeitos que fazem parte do perfil do estudante jovem adulto, consta como preocupação e tentativa de mudança neste quadro, através do aumento do nível de escolarização, que está expressa no Documento Base do PROEJA e que pode, inclusive, ser notada em organismos internacionais, como o Banco Mundial¹ que sustenta

¹ O Banco Mundial, através do BID, teve papel relevante na reforma anterior da Educação Profissional, por meio do aporte de recursos que eram acessados exclusivamente pelas redes que aderiam a sua política e proposta de formação profissional (Decreto 2208/97).

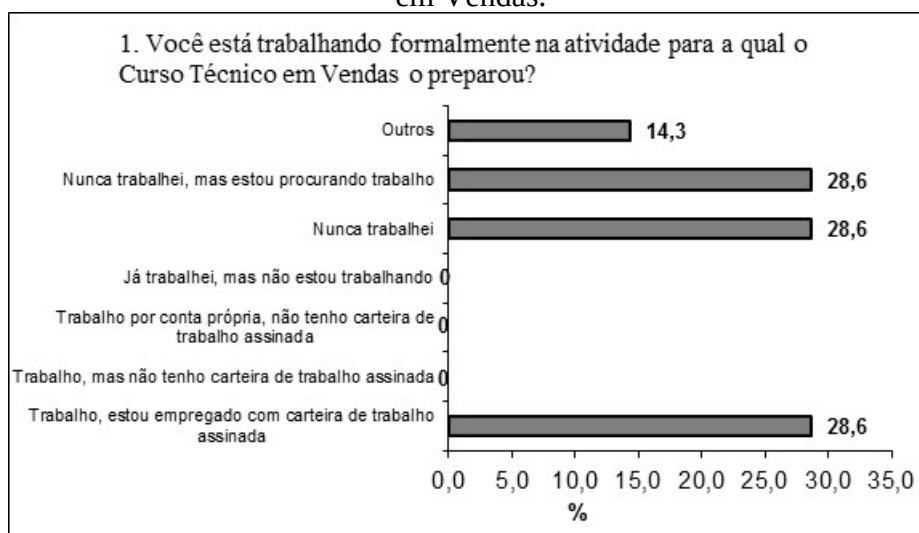
argumentações que objetivam a redução das desigualdades sociais e o alívio da pobreza, sendo a educação uma delas, conforme consta no Relatório do Banco Mundial 20475-BR Combate à Pobreza no Brasil (2001) na qual sustenta que:

A pobreza está estreitamente associada a baixos níveis de escolaridade: 73% dos domicílios pobres têm como chefe de família indivíduos com no máximo 4 anos de escolaridade. É a desigualdade educacional, mais do que a segmentação ou a discriminação no mercado de trabalho, que explica a maior parcela da desigualdade de renda no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 8).

Inicialmente foi perguntado: “Você está trabalhando formalmente na atividade para a qual o Curso Técnico em Vendas o preparou? ”. Uma parte dos entrevistados registraram que, após a conclusão do PROEJA, trabalham ou estão empregados com registro formal na carteira de trabalho; outra parte, respondeu que nunca trabalhou nesta área específica; e outra, que nunca trabalhou, mas está procurando trabalho.

A Figura 1 mostra a receptividade do mercado de trabalho aos egressos do Curso PROEJA – Técnico em Vendas.

Figura 1: Receptividade do mercado de trabalho aos egressos do Curso PROEJA – Técnico em Vendas.



Fonte: Elaboração própria (2015)

Com base na Figura acima, é possível constatar que o mercado de trabalho foi pouco receptivo a esse potencial profissional da área de vendas, visto que apenas dois estão trabalhando na área, com emprego devidamente registrados em CTPS e, dois trabalham na área de formação, mas estão na informalidade. Nesse sentido, fica evidenciada a necessidade

da eterna busca do equilíbrio na formação do aluno para um mercado competitivo, e o cidadão solidário, sendo este um dos grandes desafios enfrentados na Educação. Ainda que a área de vendas, potencialmente, represente um espaço em crescimento de postos de trabalho, pois a cultura do consumo está sempre colocando no mercado novos produtos, que são anunciados pelas mídias e despertam o público para aquisição.

Apesar desta abertura de mercado, a fala dos alunos aponta que mais do que a própria formação é demandada experiência na área. Isso cria um paradoxo, pois como eles terão experiência se não obtiverem um posto no mundo produtivo na própria área de formação?

O peso que recai sobre a escola é que deva preparar seu aluno para que seja um profissional competente em suas atividades laborais, afinal o mundo do trabalho está cada vez mais exigente, mas que tenha equilíbrio emocional para o convívio com as diferenças.

Sendo assim, a escola tem a dura tarefa de preparar o cidadão completo, um indivíduo que tem entendimento de seu papel na sociedade, que busque a razão para soluções de problemas e que tenha o conhecimento prático para desenvolver atividades de trabalho.

Na formação vislumbrada pelo PROEJA, são necessárias ações que contribuam para a superação desta dicotomia histórica entre o pensar e o fazer. O educando que busca a formação neste programa deverá entender que irá adquirir conhecimentos práticos do mundo do trabalho suficientes para ser um profissional de sucesso, mas não demonstram preocupação com a essência humana nesta formação.

No entanto, os profissionais da EJA têm um posicionamento diferente, pois buscam, além do conhecimento do conteúdo, a valorização do espírito de solidariedade e dos saberes empíricos dos estudantes. Porém, esse sujeito, em eterna formação, imita comportamentos e atitudes daqueles de seu convívio e passa a ter ciência e consciência emprestadas, que usa não como algo que, por assim dizer, nasceu com ele, mas como algo que lhe foi pendurado. Ter aptidão intelectual não é a certeza do sucesso que a sociedade exige, pois se a habilidade no trato em harmonia com as pessoas é tão ou mais importante do que o seu cognitivo. A afirmação de Miguel Arroyo (2007) aponta nessa direção, a saber:

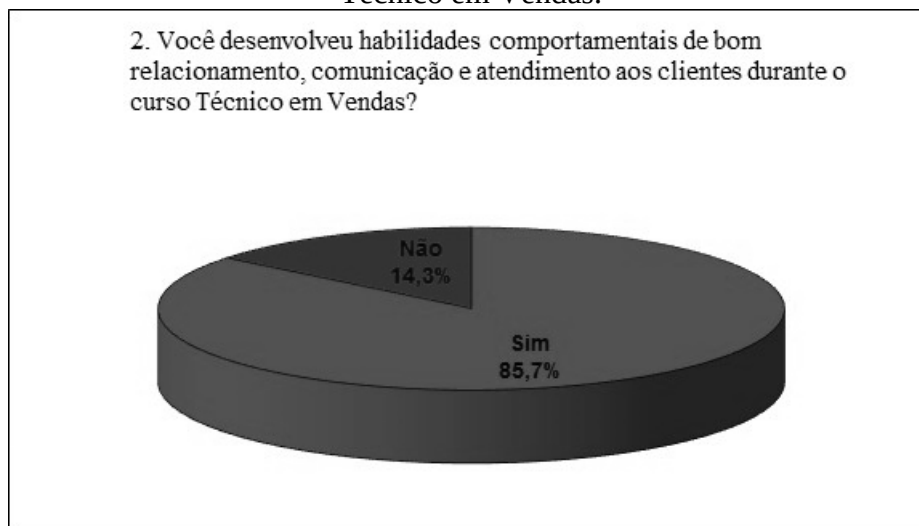
A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura e pela dignidade (ARROYO, 2007, p. 25).

Torna-se difícil romper com a cultura de depositar nas cabeças dos educandos, conhecimentos que são inanidades, isto porque algumas disciplinas e seus conteúdos são obrigatórios pela legislação apesar de não possuir aplicabilidade direta na vida cotidiana. Para cumprir esta obrigação, a escola acaba desmotivando seus alunos, sendo mais uma das barreiras ou empecilhos para a manutenção do aluno prosseguir seus estudos, pois este entende ser uma perda de tempo aprender aquilo que não será útil para sua vida, enquanto outras atividades do seu cotidiano estão deixando de ser feitas, como o atendimento aos filhos e cônjuges.

A segunda e terceira perguntas do questionário versam sobre a área comportamental: “Você desenvolveu habilidades comportamentais de bom relacionamento, comunicação e atendimento aos clientes durante o curso Técnico em Vendas?”; “Você sente-se capacitado para liderar e/ou participar eficazmente em equipes de trabalho?”. Para tais perguntas, de acordo com o gráfico, as respostas mais recorrentes foram “sim”.

A Figura 2 demonstra as habilidades comportamentais como habilidade desenvolvida no Curso PROEJA - Técnico em Vendas.

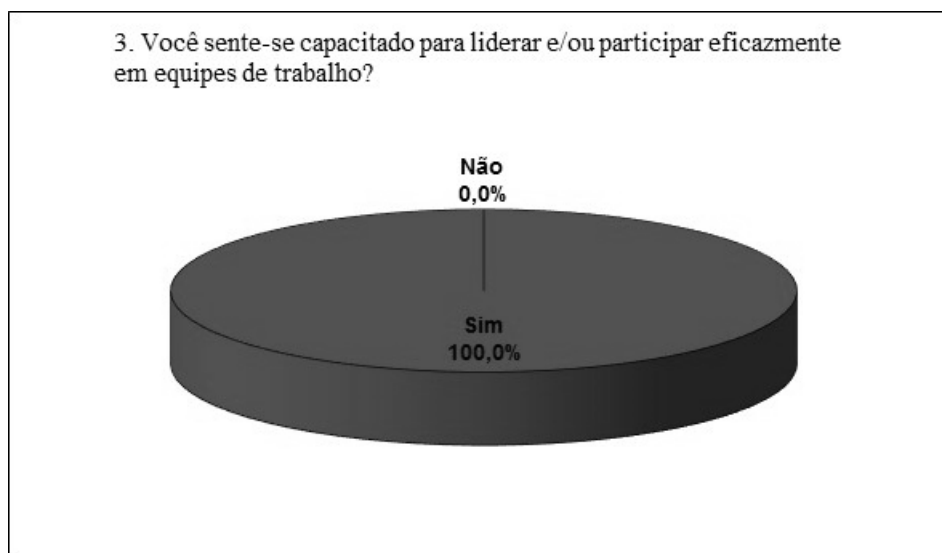
Figura 2: habilidades comportamentais como habilidade desenvolvida no Curso PROEJA – Técnico em Vendas.



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A Figura 3 demonstra se o estudante egresso desenvolveu, no Curso PROEJA -Técnico em Vendas a habilidade de liderar e/ou participar com eficiência em equipe de trabalho.

Figura 3: Habilidade de liderar e/ou participar com eficiência em equipe de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Conforme se pode constatar, essas pessoas buscaram o curso na expectativa de garantir um futuro melhor e a inserção no mundo do trabalho. Muitos egressos expressaram, também por meio do questionário, ter recebido uma boa qualidade do ensino, porém apenas dois deles estão trabalhando em atividade relacionada a vendas. Destaca-se também que os egressos perceberam a melhorar nas suas relações de conflitos no trabalho e na família, através de atividades oferecidas no decorrer do curso. Tais fatos indicam a importância que o convívio escolar, a formação profissional e o alcance da completude BA escolaridade tem na vida dos egressos.

No PROEJA, a reflexão sobre os meios utilizados para resolver problemas e aprender, traduz-se pela autoconsciência sobre os mecanismos e as estratégias de aprendizado. Além disso, envolve a capacidade de monitorar e avaliar o próprio progresso, reconhecendo pontos fortes e suas fraquezas. Segundo Paulo Freire (1983, p. 83):

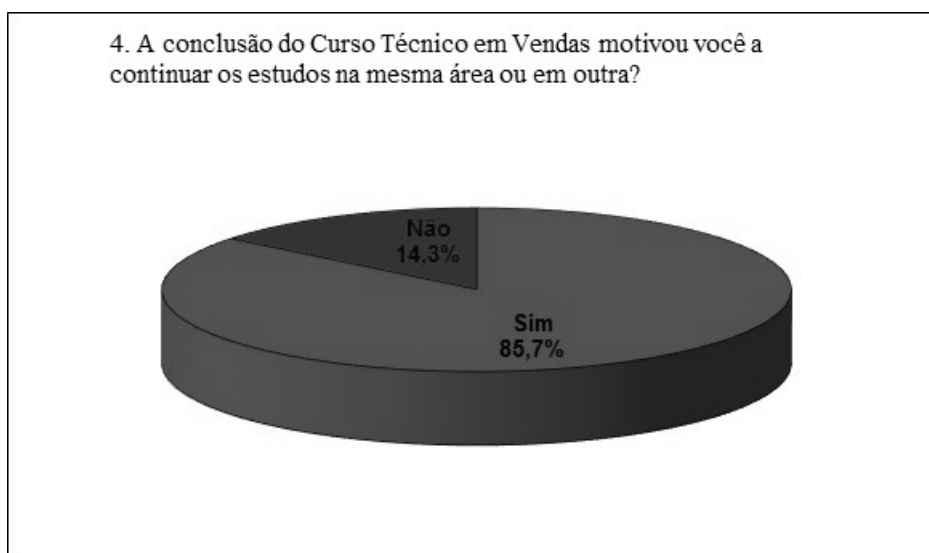
A inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Com a experiência de retorno a rotina do voltar a estudar, o egresso do Curso percebe que é possível seguir outros níveis de escolarização, pois entendem que o tempo passa a ter outro sentido, que ele tem valor assim como o dinheiro, a saúde e a família.

Seguindo esta mudança de valores dos alunos, outra pergunta que mereceu destaque foi: A conclusão do Curso Técnico em Vendas motivou você a continuar os estudos na mesma área ou em outra? Como se pode observar na Figura abaixo, a maioria da resposta foi “sim”.

A Figura 4 - Demonstra se a conclusão do Curso Técnico em Vendas motivou o aluno egresso a continuar os estudos.

Figura 4: A conclusão do Curso Técnico em Vendas motivou o aluno egresso a continuar os estudos na mesma área ou em outra



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Os dados foram tabulados por pergunta e demonstraram que, dos doze sujeitos, apenas um não têm o desejo de prosseguir os estudos no nível do Ensino Superior. Esse resultado demonstra que depois de vivenciarem um tempo longe da escola e retornarem, os egressos perceberam que o valor dado a ela vai se fortalecendo e, assim, apontaram para o fato de a escola ser algo essencial para suas vidas e um mecanismo para a ascensão social. Importante destacar que a conclusão do curso Técnico em Vendas, motivou os egressos a continuar seus estudos em outro nível educacional, conforme foi possível observar em respostas ao questionário.

No mesmo sentido é o entendimento de Arroyo (2007, p. 29), que assim se manifesta:

Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada.

Neste aspecto o PROEJA cumpre importante e nobre papel de resgatar a cidadania ao aluno e a elevação de sua autoestima, o que irá ser um facilitador para muitas outras conquistas em sua vida. Isto quer dizer que a posição social ou a detenção do poder do indivíduo na sociedade não está diretamente ligada a situação financeira privilegiada. Também não é intrínseca ao prestígio conquistado na sociedade apenas o volume de dinheiro que acumulamos. Assim como a situação de prestígio que desfrutamos por possuir escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque não é certeza de um bom posicionamento na sociedade, porém isto ocorre através da articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico, como fala Bourdieu (2000).

A partir dessas considerações, podemos evocar Moacir Gadotti (2009, p. 09):

Numa perspectiva emancipadora, falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor concretiza-se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça.

Ao analisar a pesquisa, foi possível constatar que a formação integral, proposta neste programa, atingiu o objetivo de fazer diferença na vida pessoal e profissional do aluno egresso.

Não obstante, possibilitou ainda, evidenciar, de forma clara, como estes egressos entendem que desenvolveram habilidades comportamentais como melhoria ao relacionar-se nos grupos que pertencem, bem como em outras interações em sociedade.

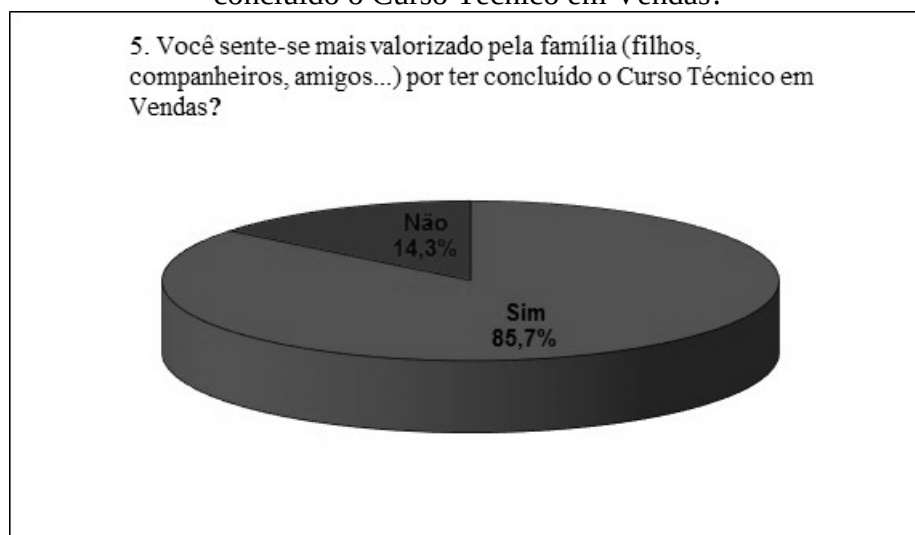
Mesmo tendo sido empregadas técnicas de comunicação e atendimento na área de atuação no decorrer do curso, o resultado não foi o que se esperava, tendo em vista que o mercado de trabalho não recepcionou bem os candidatos a emprego com formação em Técnico em Vendas. Esse resultado pouco satisfatório, provavelmente tenha sido em virtude de o curso não ter disponibilizado um período de estágio com práticas na área de atuação.

A importância de se considerar os conhecimentos prévios é explicada por Jean Piaget (1974, p. 69):

Não somente uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe.

A Figura 5 demonstra a valorização dos egressos no meio familiar por ter concluído o Curso Técnico em Vendas.

Figura 5: Você sente-se mais valorizado pela família (filhos, companheiros, amigos...) por ter concluído o Curso Técnico em Vendas?



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Como consta no início do art. 1º da LDB “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar...” (Lei nº 9394-96 art. 1º). É na vida familiar que se dá o primeiro contato do cidadão com o mundo.

Durante toda existência, cada indivíduo carrega consigo experiências reais, que tem como primeira influência o ambiente familiar, a qual irá agir diretamente em sua autoestima. Portanto, este núcleo social é de grande importância para o desenvolvimento afetivo do sujeito.

Nos alunos jovens e adultos esta influência é mais visível quando os observamos durante a realização de atividades que envolvam principalmente a competição. Geralmente, os de mais

idade preferem não realizar a atividade por saber de suas dificuldades relacionadas ao estado fisiológico, e também existe o fato de alguns com menos idade reagir da mesma forma por não receberem o estímulo necessário quando ainda eram crianças.

A família como estrutura histórica, tem passado, desde seu “nascimento” até a modernidade, por diversos formatos. Apesar das transformações sofridas nos núcleos familiares (Nogueira, 2006), a família continua sendo a primeira fonte de influência no comportamento, nas emoções e na ética do sujeito e para muitos dos estudantes jovens e adultos ter concluído o curso foi motivado pela possibilidade do reconhecimento deste núcleo de origem.

Através das respostas pode-se perceber que a maioria dos educandos sentiu maior valorização da família, o que tende a influenciar a melhoria de sua autoestima. Portanto ter maior reconhecimento da família faz este sujeito buscar outras possibilidades de ascensão, tanto profissional como pessoal, apesar das dificuldades que forem enfrentar.

Pode-se notar que o PROEJA cumpre o seu papel de possibilitar o aumento da autoestima do aluno egresso, através do reconhecimento de sua conquista da conclusão do curso, na qual o ato de ter recebido o diploma fez aumentar o respeito dos familiares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral torna-se um caminho para se atingir os objetivos deste programa, que prioriza em seus princípios e concepções uma formação voltada para o resgate da cidadania, com foco na articulação de saberes e priorizando uma aprendizagem significativa que de per si, integra o indivíduo ao meio social.

Pode-se dizer, então, que o PROEJA é um programa que faz significativa diferença na vida pessoal, pois discute e constrói valores ético de cidadania, na valorização e identidade de sociedades mais igualitária, despertando um posicionamento crítico-reflexivo em seus alunos, que os faz ter melhor entendimento sobre a realidade que os permeia e maior valorização no âmbito familiar e social.

Apesar do Curso Técnico em Vendas não ter atingido em sua amplitude o resultado esperado no mundo do trabalho, as atividades educativas e as práticas criativas e interdisciplinares desenvolvidas possibilitaram uma formação mais completa ao aluno, sendo um facilitador para atingir outras conquistas almejadas, alcançando assim seus anseios sociais.

Cabe aqui destacar que ou a escolha da terminalidade é inadequada para os arranjos produtivos locais ou o Curso deveria incluir estágio que caracterize experiência na área, facilitando o ingresso do egresso no mundo produtivo.

As abordagens de caráter humano auxiliaram o aluno a resgatar a sua cidadania e auxiliou na elevação de sua autoestima. Assim, pode ser constatado que a escola está fazendo sua parte ao trabalhar com a formação de atitudes e mudanças de mentalidade baseadas em valores humanos e nos seus direitos e deveres.

Portanto fica evidente que a modalidade de ensino PROEJA cumpre sua função na formação humana, em sua grande amplitude de promover e fortalecer saberes, possibilitando o acesso ao universo de conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela interação do homem com o meio, na perspectiva de uma formação integral que permite ao educando compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa.

A formação neste programa atinge, também, a formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para o mercado, sendo assim contribui para que este aluno almeje outras perspectivas de atuação e de qualificação profissional que os traga orgulho e satisfação. Através da educação é possível organizar a forma como os indivíduos serão formados e quais interesses esta formação irá defender. Para Gallo:

...todos os indivíduos nascem com uma série de possibilidades e a educação ou será organizada de modo a fazer aflorar e atualizar tais potenciais, harmonizando-as, ou então está preparada para selecionar quais dessas possibilidades devem ser atualizadas e quais devem ser extirpadas, de acordo com o modelo de indivíduo que aquela sociedade em questão concebe. (Gallo, 2002, p. 20)

Assim, este programa traz possibilidades inserção laboral, ampliando meios de sobrevivência. Mostra também que através do acesso ao conhecimento o aluno percebe as contradições entre capital e trabalho e a necessidade de sua transformação como cidadão para atuar na sociedade como sujeito crítico-reflexivo e entendedor de seu papel como agente potencial de mudança para uma vida digna para todos.

A pesquisa pode mostrar aspectos importantes que permeiam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois assim como qualquer área, a educação é onde a pesquisa científica mostra inúmeras possibilidades de novas descobertas, bastando que se dê o passo inicial e que o estudante-pesquisador se inquiete diante dos ensinamentos básicos das grades



curriculares e busque novos caminhos e esta modalidade de ensino desinquieta na busca de outras respostas sobre este grupo que foi, por tanto tempo, excluído do processo educacional formal.

Finalizando, o mais interessante de uma conclusão é que toda a vez que se chega a ela, e imediatamente a isso uma nova questão é suscitada para confirmar o que foi até ali comprovado através dos resultados. Isto porque poderá ocorrer outras incertezas que poderão vir a ser refutadas, transformadas ou confirmadas, portanto, instiga a seguir adiante ou para buscar outras direções pensadas anteriormente ou aquelas nunca antes vistas como possibilidade. Talvez por isso a ciência seja tão atraente, pois leva a procura de outras possibilidades ou respostas de caminhos a percorrer para ajustar ou reajustar o que parecia acomodado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G ; BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BANCO MUNDIAL. Relatório nº. 20475-BR. **O combate à pobreza no Brasil**: Relatório sobre Pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a Redução da Pobreza. Volume I. Departamento do Brasil – Setor de Redução da Pobreza e Manejo Econômico. Região da América Latina e do Caribe. Washington, DC, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho 2006**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 22 de mar. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico do curso técnico em vendas integrado ao ensino médio**: modalidade PROEJA. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em:



<http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2009/05/projeto_pedagogico_PROEJA_vendas.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2015.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Ed. L, 2009.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez. 1995.

GALLO, Silvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista**. In: COELHO, Lúcia M.C.C. e CAVALIERE, Ana Maria V., op. cit., p. 13-42.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31(2), jul/dez. 2006, p. 155-169. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In.: **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução Equipe da Livraria Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

ROMÃO, Maurício Costa. **Margem de erro e tamanho da amostra**. 20 de maio de 2010. Disponível em:

<<http://acertodecontas.blog.br/artigos/margem-de-erro-e-tamanho-da-amostra/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

THE PROEJA AS A PROPOSAL FOR PROFESSIONAL QUALIFICATION

Abstract: *This article analyzes the Technical Course in Sales, in the modality Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (National Program of Integration of Professional Education*



with Basic Education in the Mode of Education for Young and Adults) (PROEJA), from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul) - Porto Alegre Campus, seeking to know to what extent the proposed integral education achieved the goal of making a difference in the personal and professional life of the student after its graduation. This analysis aims to investigate whether the student developed behavioral skills of good relationship in social groups in other interactions in society, developed communication techniques and service in the area of education and to what extent the work world was receptive to this education. It also seeks to know if the educated subject was motivated to take its studies to higher educational levels. In order to obtain this information, an exploratory and descriptive research with data collection was done, using question forms with multiple choices, applied to the graduated students.

Keywords: PROEJA. Integral Education. Work World.

PROEJA: POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA

Andréa Ribeiro Gonçalves¹ – andrearigonca@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Av. Coronel Vicente, 281, Centro
CEP – Porto Alegre – RS – Brasil

Cleia Margarete Macedo da Costa Tonin² – cleia.tonin@iffarroupilha.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Rua , 430, Faixa Nova, Camobi
CEP 97110-767 – Santa Maria – RS – Brasil

Resumo: *Este artigo tem como objetivo discorrer sobre qual é a perspectiva de educação integrada que deve fazer parte do currículo dos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica tendo como fontes referências da área da educação. O estudo aponta para um modelo de educação que prioriza a formação de um sujeito que para além de saber como fazer a sua atividade de trabalho, contemple o saber por que fazer, para que fazer e para quem fazer. Romper com a histórica dualidade estrutural da educação profissional brasileira com a oferta de cursos técnicos para uma população que foi afastada da escola por vários motivos como é o caso dos estudantes da educação de jovens e adultos. Os resultados da pesquisa considera que um currículo proposto a partir de uma perspectiva de formação integral e humana como pressuposto seja a melhor alternativa para este sujeito em formação.*

Palavras-chave: *PROEJA. Educação integrada. Formação integral e humana.*

¹ Mestre em Educação (UNILASALLE). Especialista em Gestão Ambiental (UNIPAR). Graduada em Administração (UFRR). Docente no IFRS-Campus Porto Alegre/Coordenadora do Cursos Técnico em Administração/PROEJA.

² Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Pensamento Político Brasileiro (UFSM). Graduada em Pedagogia (UFSM). Docente no IFFAR-Reitoria/Assessoria Pedagógica/PROEJA.

1 INTRODUÇÃO

O artigo em tela aborda qual a perspectiva de educação integrada deve ser adotada na construção dos currículos dos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir das leituras das referências utilizadas na disciplina Seminário Especial: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – contextos atuais considerando o PNE – Lei 13.005/2014, onde participam como estudantes do programa de educação continuada no PPGEDU da UFRGS (semestre 2017/2).

O PROEJA constitui-se em uma proposta de educação na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) integrada à educação profissional (EP) que se propõe a romper com a histórica dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a educação profissional, que no Brasil se construiu respectivamente sob uma base de educação para a classe dirigente e para a classe trabalhadora, aceitando que todo trabalho que não se constitui em base intelectual é um trabalho de menor valor.

A educação profissional na busca de formar mão-de-obra para satisfazer demandas do mercado de trabalho historicamente priorizou o treinamento para a atividade produtiva.

A educação de jovens e adultos na busca de satisfazer uma necessidade por educação de uma população que na sua maioria teve que optar entre a escola e o trabalho para sobreviver, é concebida sobre uma base compensatória, aligeirada e para receber sujeitos que não se adaptaram a um modelo de educação bancária, com métodos de avaliação que verificam a excelência do estudante e não seu potencial de aprendizagem.

1.1 Educação Profissional Tecnológica (EPT)

Todo processo que objetive a formação de mão-de-obra se constitui em educação profissional. E ao considerar que a educação é “constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131), ela é um reflexo da configuração histórica, social, econômica, política e

cultural da sociedade que a teoriza e pratica. Segundo (CASTRO et al, 2010, p. 154) “a modernidade é feita também pela reação aos processos de exploração e de desigualdades instaladas a partir do século XVIII”.

Na EPT, esta perspectiva vem através do questionamento das diversas divisões na sociedade e que foram assimiladas na construção histórica da sua trajetória: separação entre educação para pobres e educação para ricos, entre fazer e pensar, entre teoria e prática, entre formação geral e formação profissional (CASTRO et al, 2010, p. 154 e 155).

Dessa forma, a formação profissional está diretamente vinculada ao mundo do trabalho que está para o sujeito adulto. O que para Moura (2014) nos remete ao sujeito adulto que ao possuir baixa escolarização é visto pela sociedade como um sujeito frágil, mas a ele “cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie” (MOURA, 2014, p. 40).

E esse preconceito é estendido também para a EJA, neste sentido ao se problematizar esta modalidade, automaticamente problematizamos a categoria trabalho e suas implicações sob as demandas por educação profissional. No que tange para Moura (2014) considerar que a educação profissional pode dar sentido à educação de jovens e adultos ao dialogar com a categoria trabalho, o que exige que os currículos da educação profissional expressem real sentido para o sujeito educando que trabalha.

E o trabalho está relacionado, na nossa sociedade, com o exercício de alguma profissão. Isso potencializa essa relação entre a EJA e a EP. A questão é como essa profissionalização vai ser vista. Se vai ser vista para os limites estreitos para atender às exigências do mercado ou se na perspectiva da formação humana integrada (MOURA, 2014, p. 40).

Neste contexto, Moura (2014, p. 41), propõe “pensar no ensino médio integrado como formação humana integrada, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante, é pensar em uma concepção de formação humana”, que não despreza as demandas do mercado, mas que não se submete as suas regras. A fim de que o educando do PROEJA possa ter consciência de sua situação no mundo.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos

Quando refletimos sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é que compreendemos as dificuldades que sua implantação implica como política permanente num país profundamente desigual como o

Brasil. A demanda social por políticas públicas é exigida em ações que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

O sujeito adulto, que não tem uma elevada escolarização, não é um sujeito menor e nem menos importante na sociedade por causa disso. Ele é o sujeito que está produzindo. A produção material da sociedade é realizada por esse sujeito adulto, independentemente do nível de escolaridade que ele tenha. Olha-se mais para a escolaridade que ele não tem do que para o seu conhecimento material da sociedade deixando-se de ver o que ele possui e que potencialmente pode ser utilizado pela escola (MOURA, 2014, p. 41).

A escola tem que dialogar com este sujeito em formação que é o trabalhador brasileiro, aquele para quem as políticas educacionais devem olhar e ouvir ao serem constituídas, observando a sua relação com o trabalho. Dessa forma, “não há como prescindir da concepção de que o sistema educacional brasileiro se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana” (CASTRO *et al.*, 2010, p. 160), e o responsável pelo resultado do trabalho é o principal demandante da educação profissional no Brasil.

Neste sentido para Pinto (2005, p. 414), o “trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser; tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador”. Nesta perspectiva,

Biologicamente não existe diferença entre trabalho físico e intelectual, pois ambos são manifestações da biologia do homem no plano das relações sociais de produção, assim como – para lembrar de passagem um conceito que suscita considerações congêneres – não existem doenças psicossomáticas, pois todas o são. Qualquer trabalho solicita o empenho total do ser humano na conquista dos resultados pretendidos (PINTO, 2005, p. 415).

Para tanto, a EJA necessita de itinerários formativos específicos, considerando o tempo e as especificidades de aprendizagem do sujeito em formação. “Este ponto de partida remete à necessidade de vislumbrar que uma Educação Integrada considera que os processos formativos de jovens e adultos devem se efetivar em tempos e percursos de jovens e adultos” (CASTRO *et al.*, 2010, p. 158). Para Paiva (2017, p. 3) o processo de ensino aprendizagem “exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo”. Desta maneira,

Apreende-se então que esse jeito de encaminhar o processo de ensino/aprendizagem tem como princípio a integração, ou as várias integrações. A integração do sujeito com o contexto em que vive, a integração entre os sujeitos que ensinam-aprendem-ensinam, entre sujeitos e o conhecimento que constroem, entre os sujeitos e a edificação da sua emancipação e liberdade (CASTRO *et al.*, 2010, p. 158).

O processo de ensino aprendizagem tem que considerar que o educando, assim como aprende, também é capaz de ensinar, de trazer para o contexto de sua formação saberes seus, saberes próprios e ricos de conteúdos e valores históricos inerentes ao seu ser. E nesta concepção é que o PROEJA há 10 anos se manifesta como um programa de educação que tem a pretensão de fazer uma educação profissional que possa constituir-se em uma alternativa de educação integral para além de integrada.

2 PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em 2005, visando o oferecimento da elevação da escolaridade e qualificação profissional a jovens e adultos que, por alguma razão, tiveram as suas trajetórias de formação descontinuadas ou interrompidas.

Tendo em vista os inúmeros desafios e complexidades, constantes no PROEJA – entendido como política pública voltada para a formação de jovens e adultos, vítimas de processos históricos que os cercearam do direito à conclusão da educação básica e de uma formação profissional de qualidade – a responsabilidade de consolidação desse programa foi dada, principalmente, aos institutos federais com a promulgação da Lei 11.892/2008.

Portanto, cabe relatar que o PROEJA teve início com a instituição do Decreto 5.478/2005, onde os então Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) iniciam a mobilização para implantação de cursos nesta modalidade. Visto que, a partir de então as instituições federais de ensino profissional precisavam obrigatoriamente oferecer matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos.



A partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a Lei 11.892/2008 o PROEJA torna-se uma política importante e desafiadora, pois, os cursos desta modalidade tornam-se oferta prioritária, tendo cada instituto federal uma oferta obrigatória de 10% do total de suas vagas para cursos nesta modalidade.

O Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal o PROEJA, determinou aos Institutos Federais, como prazo máximo, o ano seguinte para abertura de turmas de cursos técnicos nesta modalidade. Dessa forma,

As alterações promovidas pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio, suscitaram a necessidade de produção de novos documentos referenciais, bem como a revisão do Documento Base PROEJA construído ainda na vigência do Decreto 5.478/2005 (BRASIL, 2006).

O Documento Base do PROEJA salienta que a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Portanto, é fundamental que uma política pública estável voltada para EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

A necessidade de políticas como o PROEJA tem origem na existência de uma parcela da sociedade que não teve acesso à educação básica em tempo hábil e exige determinações legais que orientem e suportem essas políticas, fundamentadas na busca da formação para o exercício da cidadania, no ingresso no mundo do trabalho e na possibilidade de estudos posteriores.

Comemorou-se em agosto de 2017, em nível nacional, os 10 anos do PROEJA. Com muitas dificuldades o programa resiste formando brasileiros, em cursos técnicos de nível médio em

todo o Brasil em diversas unidades dos Institutos Federais. Um número que ainda não satisfaz a demanda existente, numa tentativa constante de romper com a dualidade estrutural histórica da Educação Profissional e Tecnológica que “forja-se a partir da ideia orgânica da sociedade brasileira, de que existe uma educação geral para as elites dirigentes e que há outra destinada à preparação para o trabalho, para os pobres, para os desvalidos e para os trabalhadores” (CASTRO *et al.*, 2010, p. 154).

A educação profissional integrada à educação de jovens e adultos tem que contemplar a perspectiva de um currículo pensado e construído a partir de um perfil de estudante que não está na idade e série equivalente ao ensino médio dito “regular”, aquele que recebe adolescentes com tempo e disponibilidade para um ensino obrigatório. O estudante da EJA está estudante porque deseja e também pelas necessidades que o mundo e o mundo do trabalho exigem.

Na história recente, em que a prioridade da política educacional foi universalizar o acesso à escola na infância e na adolescência, a escassez de recursos financeiros representou um claro limite para que os poderes públicos cumprissem com os seus compromissos de garantia do direito dos jovens e adultos à educação. Esse contexto impulsiona as três esferas de governo a adotar estratégias de parceria, que atraem a colaboração de organizações da sociedade civil para os programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Esses jovens retornam, por meio do PROEJA, certos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que não conseguem postos de trabalho e lugares de emprego pela baixa escolaridade.

A sociedade brasileira está alicerçada na pluralidade cultural onde a ética é o fio condutor do diálogo que se estabelece entre as pessoas de diferentes credos e costumes singulares. É nesse contexto, que políticas públicas de inclusão social, como o PROEJA, devem se estruturar, onde a liberdade para dialogar com as divergências das múltiplas comunidades e a busca da superação solidária das dificuldades coletivas devem constituir-se em uma busca constante e o propósito desafiador dos Institutos Federais em todo o território nacional.

Ao ressaltar a importância social do PROEJA, é possível perceber, questões referentes ao acesso, formação profissional e mundo do trabalho, permanência e evasão, assistência estudantil, infraestrutura e organização curricular, pesquisa e extensão, estas são experiências e ações que dão oportunidade para as pessoas, que estão fora da idade escolar regular, tenham oportunidade de acessar, recebam capacitação profissional e concluam seus estudos com qualidade e dignidade.

O pressuposto do PROEJA é preparar o estudante para uma formação integral em todos os níveis e não apenas um técnico para ingressar no mercado de trabalho. Assim, alerta-se para a necessidade de uma política de trabalho, que articule as políticas públicas, 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 em direção a um outro mundo possível.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2007, p. 19).

Essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes tratados, também destina-se, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares.

O mundo do trabalho exige 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.

O PROEJA como política na modalidade Educação de Jovens e Adultos tornou-se um novo paradigma pedagógico. No entanto, rupturas e descontinuidades, investidas na contramão da

história da educação brasileira, torna-se grande desafio para que este programa de inclusão social torne-se uma política pública de Estado e não apenas, de governo.

Enquanto ação política, dentro dessa experiência histórica, cabe considerar que a educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas que, por si só, não se configura em solução para a situação dos jovens e dos adultos trabalhadores das camadas populares. Há uma série de outros condicionantes que estão nas bases econômicas e sociais do país, que pesa sobre esses sujeitos, e que precisa igualmente ser enfrentada com políticas públicas de Estado (CASTRO *et al.*, 2010, p. 164).

Os estudantes do PROEJA não terão garantia de emprego ou melhoria de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, pedagógicas, aprendendo em uma modalidade de ensino, descortinada, com um modo de fazer a educação diferente. Como proposta de integração entre duas modalidades EPT e EJA deve entender que a educação integrada “dialoga com o que são e como estão. Isso porque integrar é, também, abrir-se aos outros, é se colocar em relação, como ponto de partida e ponto de chegada. Integrar é ver os limites, mas, fundamentalmente, as possibilidades destes sujeitos” (CASTRO *et al.*, 2010, p. 157).

O PROEJA deve ser compreendido como um estímulo à construção e implementação de processos de ensino aprendizagem para além da integração entre a educação profissional e a EJA. Para Moura (2014, p. 40), seria importante “que nós avançássemos na materialização da integração e que esse nome fantasia ‘PROEJA’ viesse a desaparecer”, para que, verdadeiramente, todo o processo de ensino aprendizagem tivesse como fim a formação integral humana considerando todas as dimensões do educando e suas especificidades.

2.1 Por uma Formação Integral e Humana

Neste contexto é que o conceito de educação integrada que se propõe como teoria e prática na construção dos currículos que orientam o itinerário formativo dos cursos ofertados pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA, tem como objetivo ultrapassar a condição de integração da EPT com a EJA, e sim assumir

uma Educação (mais) Integrada. Ou seja, uma educação que busca o desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas. Que significa ainda a livre e plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem. Mas também como componente histórico e contra-

hegemônico, que visa à reintegração do homem na produção da vida, somente possível se o trabalho que garante a vida não for dividido e fragmentado, que atinja, ainda que seja necessário permanecer no reino da necessidade, o reino da liberdade, que o capacite para a compreensão dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas e tecnologias, importantes para a assimilação dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social. Uma educação, por fim, que resulte na formação de sujeitos individuais e coletivos autônomos e emancipados (CASTRO *et al.*, 2010, p. 155).

Apoiando-se em uma perspectiva de educação emancipatória que segundo Castro *et al.*, (2010, p. 156) “tem como princípios básicos a dialogicidade e a investigação, instrumentos necessários para intervenção e para transformação da realidade do sujeito que aprende” nesta concepção o importante é a compreensão do que e como se aprende. Neste sentido, este pressuposto responde ao que rege a Lei 13.005/2014 que em Art. 2º regulamenta as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) que aprova em seu inciso “V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014).

Dessa maneira, a formação profissional na perspectiva de uma formação humana integral segundo Pacheco deve ser tratada como processo que visa “formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí” (PACHECO, 2015, p.29). Assim para Freire (2011, p. 214-215) “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a problematizar uma perspectiva de educação integrada a partir da modalidade educacional PROEJA, trazendo reflexões sobre as relações entre educação profissional e educação de jovens e adultos que devem ser levadas em consideração na construção dos currículos dos cursos técnicos ofertados pelo programa.

Nos termos colocados tanto de uma perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica, quanto de uma Educação de Jovens e Adultos, a educação integrada fundamenta-se na compreensão de que os sujeitos são potencialidades intelectuais, afetivas, estéticas e físicas e que é preciso fomentar processos pedagógicos que as

desenvolvam. Contudo, é também ação política, na medida em que, numa sociedade que se alicerça sobre a divisão dos sujeitos, se faz necessário empreender esforços para criar experiências e formular conceitos que dêem conta de revelar e de transformar o modo de vida que se vem produzindo. A Educação Integrada é mediadora na reaproximação dos conhecimentos específicos e gerais destes com os processos históricos e culturais que os constituíram. É por fim, indutora das relações entre sujeitos, na medida em que esta é condição basilar para a reintegração do indivíduo consigo mesmo e com os outros (CASTRO *et al.*, 2010, p. 159).

Essas reflexões sugerem um olhar mais atento aos sujeitos envolvidos e devem ser compreendida como um processo dinâmico, coletivo e integrado que envolva a percepção de toda a instituição educacional. Frente a essa realidade, aponta-se a necessidade de que os dirigentes institucionais estabeleçam políticas de gestão que viabilizem a realização das propostas educativas imprescindíveis para qualificar, democratizar e mostrar o exercício prático de inserção social e de cidadania.

No contexto educacional atual, de desvalorização da educação em todos os âmbitos onde os cortes de recursos e redução de investimentos são uma realidade cruel e desalentadora, a luta em defesa de políticas públicas de inclusão social, de uma formação integral e humana, como o PROEJA, tornam-se um grande desafio, a ser assumido por todos que acreditam em uma educação transformadora e cidadã, comprometida com a classe trabalhadora, historicamente relegada à margem na sociedade brasileira.

Assim, acredita-se como pressupõe CASTRO *et al.* (2010), quando refere-se a educação integrada, que o fortalecimento do PROEJA como política de Educação de Jovens e Adultos, *ontem e hoje, é ao mesmo tempo conceito, experiência histórica e intencionalidade que se faz e se refaz, e que faz e refaz os processos educativos empreendidos pela sociedade*. Neste sentido, sendo o PROEJA uma política social, constitui-se como uma conquista dos trabalhadores, e não apenas uma concessão do Estado, pois, possibilita ao público jovem e adulto trabalhador, uma formação e aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Base PROEJA Médio**. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso: 29/12/2017.



_____. **Lei que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.** Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso: 29 dez. 2017.

CASTRO, Mad'Ana Desirée; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade** – **PPGEDU/UFRGS**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2010. Versão impressa.

Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/10244/7030>. Acesso: 29/12/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 31 mar. 2014.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação** – **PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso: 29/12/2017.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Editora IFRN, 2015. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?Sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 out. 2016.

PAIVA, Jane. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 29 dez 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro. Contraponto, 2005.

PROEJA: FOR AN INTEGRAL AND HUMAN FORMATION

Abstract: *This article aims to discuss the perspective of integrated education that should be part of the curriculum of the technical courses of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education of Young and Adults (PROEJA). In order to reach the proposed objective, a bibliographical research was carried out, having as reference sources of the education area. The study points to a model of education that prioritizes the formation of a subject that in addition to knowing how to do their work activity, contemplate knowing why to do, what to do and who to do. Breaking with the historical structural duality of Brazilian professional education with the provision of technical courses for a population that has been dismissed from school for various reasons such as students of youth and adult education. The results of the research consider that a curriculum proposed from a perspective of integral and human formation as a presupposition is the best alternative for this subject in formation.*

Keywords: *PROEJA. Integrated education. Integral and human training.*

Educação encarcerada: um estudo sobre mulheres estudantes e trabalhadoras reclusas na capital de Minas Gerais

Lúcio Alves de Barros¹ - luciobarros460@gmail.com
Faculdade de Educação (FAE/CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais
Rua Paraíba, 29 – Funcionários.
CEP: 30130-150 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil.

Caio César Sousa Marçal² - caioabu@gmail.com
Faculdade de Educação (FAE/CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais
Rua Paraíba, 29 – Funcionários.
CEP: 30130-150 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil.

Resumo: *A política de segurança pública nos últimos anos no Brasil tem sido posta em questão devido ao caos do sistema penitenciário. A privação de liberdade como retribuição não cumpre e é incapaz de exercer sua função de ressocialização. O trabalho em apreço busca a compreensão nas relações sociais por meio das representações, valores, crenças e significados apresentados no cotidiano das mulheres em regime de privação de liberdade que frequentam a instituição escolar no Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco, situado em Belo Horizonte (MG). Os resultados das entrevistas permitiram verificar que as detentas estudantes veem a escolarização como possibilidade de novas perspectivas na vida, apesar das tensões existentes com os superiores e a precária estrutura oferecida para a educação no presídio.*

Palavras-chave: *Mulheres. Encarceramento. Educação, Direitos Humanos.*

Introdução

Se existe algo vergonhoso e que faz a corrupção desenfreada no país parecer brincadeira de criança é a política criminal. Entendemos política criminal como todo aparato

¹ Doutor em Ciências Humanas: Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professor da Faculdade de Educação (FAE/CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Agradecemos à FAPEMIG e ao PIBIC/UEMG pela concessão de bolsas aos estudantes pesquisadores.

² Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Graduado em Pedagogia Pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e em Teologia pelo Centro Universitário Izabela Hendrix.

repressivo que tem no final do seu mecanismo de funcionamento o encarceramento de homens e mulheres. Não faz muito tempo apareceu nos meios acadêmicos a questão da configuração de “Estados penais” ou “Estados policiais”. Trata-se de uma leitura ousada na qual o crescimento da presença do Estado se encontra em ações penais em detrimento das ações sociais. Essa tese tinha como exemplos países como os EUA, a Rússia ou a China. Aos poucos o Brasil foi configurando ser o exemplo mais que perfeito, por sua notória desigualdade social e política de encarceramento ao longo dos anos. As informações disponíveis apontam que no Brasil temos 622.202 pessoas presas e que este número – proveniente do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), Ministério da Justiça, 26 de abril de 2016 – mais que dobrou nos últimos 14 anos. (BRASIL, 2014a, p. 19 e 20). De acordo com os dados do Infopen (BRASIL, 2014b, p. 15), no Brasil, temos 1.070 penitenciárias masculinas que correspondem a 75% do total. As penitenciárias femininas correspondem a 7%, ou seja, 103. Penitenciárias mistas totalizam 238 (17%) e 09 (1%) não se tem informação.

É imperioso destacar a condição feminina no sistema prisional brasileiro. Os dados do revelam que de 2000 a 2014 o aumento da população feminina encarcerada foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento masculina, no mesmo período, foi de 220,20%. Não é preciso ir longe para perceber que as mulheres em algum momento no final dos anos 1990 e início dos 2000 tornou-se presa fácil do sistema prisional (BRASIL, 2014b, p. 10).

A maior parte foi encarcerada devido ao tráfico de drogas evidenciando e configurando um problema que está fortemente associado à política de combate às drogas no Brasil. De todo modo, as mulheres – tal como em outras políticas públicas – perdem de goleada para as condições do cárcere masculino. Muitas estão eclausuradas em prisões mistas e outras estão distantes dos familiares. Já sabemos que o cárcere não está caracterizado de acordo com o gênero e, as mulheres, tendem a sofrer não somente pelo crime, mas também pela omissão e pela culpabilidade do Estado que há tempos não levou a efeito uma política voltada para este grupo de pessoas.

O caso das mulheres encarceradas merece destaque se lembrarmos que poucas usufruem de visitas íntimas, foram abandonadas pelos maridos, companheiros e familiares, estão doentes e desorientadas, sem dizer da falta de todo aparato próprio do gênero feminino que requer higiene, privacidade, respeito e cuidado.

Realizada no Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco³, situado em Belo Horizonte (MG), a pesquisa em questão objetivou compreender a realidade das mulheres em regime de privação de liberdade que buscam a escolarização na instituição escolar existente nesse presídio. Sob a luz da discussão sobre punição, Direito Penal e Direitos Humanos e com interesse de desvelar as percepções das detentas estudantes, a pesquisa foi fundamentada na aplicação de questionários.

No sentido apontado, o artigo se divide em três partes. A primeira, deixa claro a complexidade do que é uma privação de liberdade, os limites impostos aos corpos, ao espírito e aos direitos. Além disso, descreve a necessidade da humanização das penas e o atraso no qual o país se encontra nesse quesito. A segunda parte traz o perfil das estudantes reclusas. Mostra as condições objetivas das detentas revelando a naturalidade, as condições *a priori* do trabalho, relações familiares e a tipificação penal. A última parte revela as imagens e percepções das estudantes no presídio, notadamente da realidade cotidiana enfrentada dia a dia. Assim, mostramos um enredo de dificuldades múltiplas, desde a revista na saída para a escola, às relações com os agentes penitenciários, as condições das salas e o como é difícil estudar em regime de privação de liberdade. A conclusão aponta para os obstáculos e as mudanças necessárias para o desenvolvimento e maturação de um verdadeiro mecanismo de escolarização no interior dos presídios.

Entre o Crime e a punição: O Direito Penal

A obra de Cesare Bonesana (1764/1994), Marquês de Beccaria (1738-1794), "Dos Delitos e Das Penas" (1764/1994), é considerada clássica nos estudos de criminologia, sociologia e Direito Penal. Beccaria. O filósofo, precursor da Escola Clássica, é considerado o principal representante do iluminismo no campo da teoria das penas, especialmente ao defender o livre-arbítrio, a dissuasão e a prevenção da criminalidade produzida pelos seres humanos.

Encontra-se ainda por perto a Escola Positiva, a qual se tornou um contraponto dos princípios da Escola Clássica. Cesare Lombroso (1835- 1909) é o seu principal expoente.

³ Utilizou-se o nome fictício para o estudo de nossa escola no complexo penitenciário em questão. Optamos pelo nome de São Pedro Nolasco, não somente para a manutenção do anonimato, mas também para homenagear aquele que foi considerado o redentor dos cativos. Pedro Nolasco nasceu no dia 29 de julho de 1183, no pequeno povoado de Mas-Saintes-Puelles, no sul da França. Fundou a Ordem da Virgem Maria das Mercês da Redenção dos Cativos. Faleceu em Barcelona no dia 06 de maio de 1245.

Considerado o pai da criminologia moderna e leitor de Auguste Comte e Charles Darwin, procurou adequar os seus estudos a uma “antropologia criminal”. Em sua obra, “O homem delinquente” (1876/2007), Lombroso defendeu que as motivações criminosas não eram provenientes do livre arbítrio dos indivíduos e, sim, do atavismo (característica daqueles menos desenvolvidos na escala evolutiva), que o levou a pesquisar os criminosos tendo por base os seguintes aspectos da condição humana: a fisionomia, a sensibilidade, a sexualidade, o peso, a idade, as anomalias cranianas, a composição biológica e a psicológica. A potencialidade humana delitiva, para Lombroso, se encontrava na figura do criminoso nato.

Desde Cesare Beccaria (1764/1794), a teoria das penas mudou radicalmente, a começar por sua compreensão no campo teórico até sua execução na esfera pragmática. O horror forjado por suplícios, torturas e verdadeiros espetáculos repletos de violência e terror, ainda existentes em certos lugares do mundo, não são mais adotados em grande parte dos países desenvolvidos e em democracias mais consolidadas. A visão “humana” da pena visava torna-la mais civilizada, dado que para o filósofo italiano:

Para que uma pena seja justa, deve ter apenas o grau de rigor suficiente para desviar os jovens do crime. Ora, não há homem que possa vacilar entre o crime, apesar da vantagem que este prometa, e o risco de perder para sempre a liberdade (BECCARIA, 1994, p. 51).

A ideia da punição por restrição de direitos, notadamente da liberdade do corpo e da alma, descritas por Foucault (2012; 1992), atinge o criminoso em toda sua magnitude. Ela se intensificou, de acordo com o filósofo, exatamente quando “a economia do poder” percebeu que vigiar era muito mais “rentável” e “eficaz” do que punir. Tratava-se de uma teia de procedimentos institucionais que se arrastaram pelos séculos 18 e 19 forjando uma nova forma de exercício de poder. Em acertadas palavras ele vaticina:

Minha hipótese é que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Habitualmente se acredita que a prisão era uma espécie de depósito de criminosos, depósito cujos inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos indivíduos. Isto não é verdade: os textos, os programas, as declarações de intenção estão aí para mostrar. Desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no

político. Os delinquentes servem para alguma coisa. Por exemplo, no proveito que se pode tirar da exploração do prazer sexual: a instauração, no século XIX, do grande edifício da prostituição, só foi possível graças aos delinquentes que permitiram a articulação entre o prazer sexual quotidiano e custoso e a capitalização (FOUCAULT, 1992, p. 131 e 132).

A propalada “universidade do crime” está estampada na narrativa do autor. Os mecanismos de disciplina, hierarquia, punição, disciplina, dor e sofrimento estão cristalizados na instituição prisão. Não por acaso o seu fracasso foi imediato, mas os delinquentes têm o seu valor, seja no campo da economia ou da política. A prisão como elemento de dissuasão ou mesmo de “civilidade” foi alçada às invenções cruéis da humanidade, mas nada foi imaginada no seu lugar. Penaliza-se e aprisiona-se o delinquente e o anormal deixando, contudo, alguns de fora, notadamente, os juízes ou os dominantes da tecnologia de disciplinar corpos.

De qualquer forma, Foucault (2012) salienta que ela se apresentou como a forma mais imediata e civilizada de todas as penas. A ela, primeiramente, não foi dada a privação da liberdade, mas toda uma função técnica de correção, disciplina, autoridade, respeito ao outro no intuito da criação de uma “detenção legal”, a qual não passava de uma organização de modificação de subjetividades que garantia, ao mesmo tempo, o funcionamento de todo sistema legal.

A prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à “humanidade”. Mas também um momento importante na história desses mecanismos disciplinares que o novo poder de classe estava desenvolvendo: o momento em que aqueles colonizam a instituição judiciária. Na passagem dos dois séculos, uma nova legislação define o poder de punir como uma função geral da sociedade que é exercida da mesma maneira sobre todos os seus membros, e na qual cada um deles é igualmente representado; mas, ao fazer da detenção a pena por excelência, ela introduz processos de dominação característicos de um tipo particular de poder. Uma justiça que se diz “igual”, um aparelho judiciário que se pretende autônomo, mas que é investido pelas assimetrias das sujeições disciplinares, tal é a conjunção do nascimento da prisão, “pena das sociedades civilizadas” (FOUCAULT, 2012, p. 195).

A privação de liberdade, apesar do seu claro fracasso, ainda aparece como o principal opção de punição, haja vista que a modernidade mostrou-se incapaz de levar adiante alternativas civilizatórias e contundentes em favor dos recalcitrantes (PAIXÃO, 1987; SANTOS, 2002, 2011). De acordo com Lemgruber (2002) no Brasil,

...desde 1984, a legislação brasileira contempla diversas alternativas à pena de prisão, ou penas restritivas de direitos, a saber: compensação à vítima; perda de bens ou valores; prestação de serviços à comunidade; restrição temporária de direitos e limitação de fim semana (LEMGRUBER, 2002, p. 180).

A autora sustenta que penalizações alternativas traz um custo menor e que a sociedade, ao contrário do senso comum, também aposta em penas alternativas. Ela assevera que aqueles que operam o sistema de justiça criminal no Brasil ainda creem piamente que o aprisionamento é a forma adequada de se castigar qualquer tipo de ato delituoso, supondo que tal postura coaduna com os valores dos cidadãos comuns (LEMGRUBER, 2002).

De todo modo, privar o ser humano da liberdade não significa privá-lo da possibilidade de convívio familiar. Não é preciso ir longe para verificar que cabem as autoridades a garantia do princípio da dignidade da pessoa humana proveniente da Constituição de 1988 (2008, p. 8 e 9), na qual são proibidas, entre outras, as penas de banimento e cruéis (art. 5º XLVII) e garantindo, pelo menos em tese, as pessoas aprisionadas o respeito à integridade física e moral (art. 5º, XLIX).

No artigo “Encarceramento feminino – Regras de Bangkok”, Lima e Fonseca (2016) destacam a novidade acontecida em 8 de março de 2016, em pleno dia da mulher, a tradução para o português das Regras de Bangkok. Um documento produzido pela ONU, em 2010, que trata dos princípios mínimos que devem existir no que toca ao tratamento das mulheres encarceradas e submetidas à justiça criminal. Os autores mencionados lembram as peculiaridades da privação de liberdade feminina e defendem a adequação do sistema às especificidades do gênero feminino como, por exemplo, a função histórica de cuidar dos filhos, assim como criticam a situação de submissão imposta às mulheres por uma sociedade falocrática e patriarcal. As Regras de Bangkok, contudo, são contundentes, vejamos, *à guisa* de informação, a regra 02:

Regra 2

1. Atenção adequada deve ser dedicada aos procedimentos de ingresso de mulheres e crianças, devido à sua especial vulnerabilidade nesse momento. Recém ingressas deverão ser providas de condições para contatar parentes; acesso a assistência jurídica; informações sobre as regras e regulamentos das prisões, o regime prisional e onde buscar ajuda quando necessário e em um idioma que elas compreendam; e, em caso de estrangeiras, acesso aos seus representantes consulares.
2. Antes ou no momento de seu ingresso, deverá ser permitido às mulheres responsáveis pela guarda de crianças tomar as providências necessárias em relação a elas, incluindo a possibilidade de suspender por um período razoável a medida privativa de liberdade, levando em consideração o melhor interesse das crianças (ONU, 2010).

Não existe mais do que o bom senso nas regras lembradas pela ONU em 2010. Nelas, vemos estampados os cuidados que seres humanos civilizados - pelo menos em teoria -

deveriam manter em relação à higiene, o cuidado com as doenças transmissíveis, o direito ao contato com o outro, à segurança e à vigilância (apesar da privação de liberdade), o cuidado com a saúde, o acesso à justiça, dentre outros. Muitas estão estampadas na Lei de Execução Penal e nos Regulamentos Internos de penitenciárias, mas há tempos fazem parte de debates e das reivindicações de muitos representantes dos direitos humanos.

O perfil mulheres encarceradas

Pesquisar instituições totais é sempre um problema. Um rosário de coisas por fazer faz qualquer pesquisador, principalmente os mais ansiosos, a desistirem da empreitada. Desde o questionário, até o momento final de sua aplicação, as relações são de incerteza e incredulidade. O primeiro contato no Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco se deu no ano de 2015 e, deste, nada resultou. Um segundo encontro selou um acordo, desde que todo o processo fosse submetido às normas do Sistema Penitenciário e do Conselho de Ética. E lá se vai um “rosário de coisas” a servir como obstáculo de pesquisa. Um Termo de Livre Consentimento para todas as detentas foi formulado, vários documentos assinados e a cada visita uma revista e perguntas e mais perguntas sobre “o que vai fazer na instituição”? Nesse lugar, estamos resumindo o imbróglio, pois seria falar por demais das dificuldades em providenciar os questionários, os termos de compromisso, o transporte e outros materiais que se fizeram necessários. É claro que a experiência valem mais linhas, pois os obstáculos não deixaram de interferir na busca dos dados da pesquisa.

A aplicação do questionário seguiu a disponibilidade das detentas estudantes e, de um total de aproximadamente 85 alunas, entrevistou-se 65. Todas as entrevistadas assinaram o termo de livre consentimento e responderam ao questionário voluntariamente. Foi deixado claro a cada detenta que não era preciso assinar, tampouco colocar o nome nos questionários. Alguns questionários, além do nome, vieram repletos de testemunhos, reivindicações, pedidos de auxílio e recados. Optou-se por nos posicionar nas salas bem próximos às alunas e aos professores no intuito não somente de auxiliar no preenchimento do questionário, mas também de perguntar e levantar outras e novas informações. De forma nenhuma foi atrapalhado o andamento da aula ou invadido a privacidade das estudantes.

Tabela 1 – Entrevistadas de acordo com a cidade em que nasceu

Cidade	Entrevistadas	%
Belo Horizonte	37	57
Contagem	4	6
Região Metropolitana	3	5
Outras	18	27
Não respondeu	3	5
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

No caso em tela, vale descrever que a grande maioria das mulheres que estão em regime de privação de liberdade e frequentando a escola no Complexo Penitenciário São Pedro Nolasco é de Belo Horizonte, 57% (Tabela 1). Boa parte respondeu que são de cidades interioranas (27%) e algumas, 11%, nasceram em cidades que compõem a grande BH.

Aparentemente, não existem problemas quanto às transferências das detentas que se sentem distantes dos seus direitos neste quesito. A Lei de Execução Penal prevê, em seu artigo 86 que, “as penas privativas de liberdade aplicadas pela justiça de uma unidade federativa podem ser executadas em outra unidade, em estabelecimento local ou da união” (BRASIL, 1984). Não parece ser o caso em questão. Ao contrário, entende-se que a proximidade das pessoas em privação de liberdade com a família é um fator relevante para a ressocialização das presas. É demais dizer que a ideia de ressocialização é que alimenta toda finalidade da pena.

A Tabela 2 revela a distribuição das mulheres privadas de liberdade de acordo com a faixa etária. Nota-se, tanto no momento da aplicação do questionário como nas pesquisas que tratam da temática (LEMGRUBER, 1983; ILGENFRITZ; SOARES, 2002) que estamos lidando com uma população jovem que navega em relações de sociabilidade entre 18 e 29 anos de idade (57%). Na penitenciária em apreço, 29% das reclusas estudantes estão no perfil etário de 18 a 24 anos. Na faixa etária subsequente, encontramos 12%. Entre os 35 a 45 anos, temos 28% e, além dos 45 anos, somente duas pessoas responderam a questão. Informações do Infopen Mulheres (BRASIL, 2014b) revelam que 50% das mulheres encarceradas no Brasil estão entre 18 e 29 anos e no Estado de Minas Gerais, 46%. As mulheres estudantes em privação de liberdade no Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco não estão distantes da conjuntura nacional.

Tabela 2 - Entrevistadas segundo a faixa etária

Faixa-etária	Entrevistadas	%
18-24	19	29
25-29	18	28
30-34	8	12
35-45	18	28
46 ou mais	2	3
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Em tempos de intolerância generalizada e, paradoxalmente em uma conjuntura na qual muitas ações afirmativas foram levadas a cabo, cumpre mencionar as informações acerca da etnia, raça, cor das detentas (Tabela 3). A maioria é parda (62%), seguidas pelas mulheres que se autodeclararam negras (20%) e brancas (18%).

Os dados seguem o que vem demonstrando ser o perfil da população prisional feminina brasileira, 68% (“duas em cada três presas são negras”) (BRASIL, 2014b). Na penitenciária em questão, se somarmos as mulheres discentes que responderam a alternativa parda, visivelmente negras, com as que se declararam negras teremos 82% das reclusas.

Tabela 3 - Entrevistadas de acordo com Etnia / Cor / Raça

Etnia / Cor / Raça	Entrevistadas	%
Branca	12	18
Negra	13	20
Parda	40	62
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

A Tabela 4 descreve as condições civis nas quais as detentas se encontravam no dia da pesquisa. A maioria respondeu ser solteira (66%), seguidas pelas mulheres que assinalaram união estável (20%) e casadas, 10%. Não causa surpresa as informações. Como vimos, a maioria das mulheres entrevistadas é jovem (Tabela 2) e, de acordo com os dados relativos ao mercado de trabalho (Tabela 5), a maioria das mulheres estava trabalhando, iniciando o duro caminho da inserção social da sobrevivência. São mulheres economicamente ativas e que, por sua escolaridade, cor/etnia/raça e condições sociais saíram perdendo na difícil corrida no mercado laboral. No caso do Brasil, a maior parte das mulheres encarceradas também é solteira (57%), tal como em Minas Gerais (78%) (Brasil - Infopen Mulheres, 2014, p. 25).

Tabela 4 - Entrevistadas segundo o estado civil

Estado civil	Entrevistadas	%
Solteira	43	66
Casada	7	10
União estável/Amasiada	13	20
Separada, divorciada, viúva	2	4
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Como destacado, a maioria das mulheres (Tabela 5) se encontrava no mercado de trabalho antes da privação de liberdade (91%). O número das que não trabalhavam é insignificante chegando a 06 pessoas ou 9% do total das reclusas entrevistadas. Os dados corroboram o que dissemos acerca da condição civil das detentas. Temos mulheres solteiras, economicamente ativas, chefes de família, e com necessidade de estarem trabalhando para o próprio sustento ou da família.

Tabela 5 - Entrevistadas de acordo com a condição no mercado de trabalho antes da privação de liberdade

Atividade	Entrevistadas	%
Sim	59	91
Não	6	9
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Ao contrário do senso comum, não aparecem como “mulheres do crime” ou voltadas exclusivamente para ações criminalizáveis. As mulheres, na verdade, sofrem maior preconceito em relação aos homens na condição de presidiárias. A questão fica mais complexa quando possuem filhos, quando são homossexuais, ou porque foram aprisionadas devido ao tráfico de drogas (LEMGRUBER, 1983; ILGENFRITZ, I. & SOARES, B. M., 2002; OLIVEIRA, 2015).

Tabela 6 - Entrevistadas de acordo com as pessoas pertencentes ao núcleo familiar

Moradores	Entrevistadas	%
Pai, mãe e irmãos	21	32
Somente a mãe	10	16

Somente com os irmãos	7	11
Somente com os filhos	7	11
Mãe e irmãos	6	9
Com esposo e filhos	6	9
Não respondeu	8	12
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

A Tabela 6 corrobora algumas afirmações. A maioria das estudantes que responderam ao questionário, 32%, afirmou que, no período da detenção, moravam com o pai, a mãe e os irmãos. Trata-se de um grupo cujas relações sociais são configuradas nas denominadas famílias nucleares. No dizer de uma das estudantes, “aquela família certinha, sabe! Com, pai, mãe e irmãos”. 16% das entrevistadas afirmaram morar somente com a mãe. Uma boa parte, 11%, morava somente com os irmãos ou com os próprios filhos. As que moravam com o esposo e com os filhos corresponde a 9%, o mesmo montante que morava com a mãe e irmãos.

As informações indicam, ao contrário do discurso “conservador” do senso comum, que as mulheres em privação de liberdade fazem parte, em sua grande maioria, de “famílias estruturadas” compostas pelos personagens esperados e conhecidos da família nuclear. Não se tratava de mulheres abandonadas, pelo menos antes da prisão. Muitas, inclusive, contavam com o apoio dos pais e da mãe ou somente da mãe. Um bom número de estudantes ainda recebia o apoio do marido (9%) e de irmãos (7%).

Todavia, a ideia de “família desestruturada” não se sustenta no caso da inserção das mulheres na criminalidade. A família, no presente caso, aparece somente como um frágil sustentáculo emocional ou de guarita em momentos nos quais as mulheres entrevistadas certamente podiam auxiliar no sustento familiar.

Tabela 7 - Entrevistadas de acordo com a tipificação penal

Tipificação Penal	Entrevistas	%
Tráfico	44	51
Homicídio	9	10
Porte de arma ilegal	8	9
Quadrilha ou bando	6	7
Roubo	6	7
Furto	5	6
Latrocínio	3	3
Receptação	2	2

Indução de menores	1	1
Não respondeu	2	2
Total	86	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Em relação à pesquisa no Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco, as informações presentes na Tabela 7 asseguram que a metade das mulheres em privação de liberdade (51%) responde por crimes relacionados ao tráfico. Os dados do Infopen Mulheres, apontam que “o encarceramento feminino obedece a padrões de criminalidade muito distintos se comparados aos do público masculino. Enquanto 23% dos crimes pelos quais os homens respondem estão relacionados ao tráfico, para as mulheres essa proporção chega a 58%” (Brasil, 2014b). A presença das mulheres no tráfico novamente aparece com notoriedade. As mulheres estudantes do complexo em análise aparentemente seguem o retrato das condições das penitenciárias nacionais. Pelo menos, quanto à participação das mulheres na trama do tráfico de drogas que, não raro, vem acompanhado por outras tipificações criminais (CARVALHO; JESUS, 2012). Consoante as palavras de Teixeira (2010):

Como já amplamente divulgado, a maior causa de condenação das mulheres encarceradas é o tráfico de drogas, em proporções cada vez mais ascendentes, seguido pelo furto. A opção pelo tráfico tem se revelado cada vez mais recorrente no universo de oportunidades de renda dessas mulheres, mães solteiras e chefes de família, representando assim uma alternativa econômica ao restritíssimo mercado formal de trabalho. É certo, contudo, que sua atuação junto ao negócio do tráfico se dará de forma marginal e extremadamente periférico, sendo escassos os meios de negociação que essa mulher dispõe diante de um oneroso mercado de proteção, o que faz com que sobre ela recaiam maiores riscos de uma prisão (TEIXEIRA, 2010, p. 75).

Esse envolvimento com tráfico ocorre em nível nacional em outras penitenciárias, notadamente após a famigerada “Lei de Drogas” (Lei 11.343/2006). Como se sabe, após a promulgação desta lei houve um endurecimento da “guerra contra as drogas” e o “legislador”, ao substituir a Lei 6.368/1976, continuou a criminalizar o consumo de substâncias ilícitas, contudo, o velho artigo 12 da velha lei cedeu lugar ao art. 33 na nova lei, o qual, além de aumentar a pena mínima de três para cinco anos, extinguiu benefícios processuais para o réu. O encarceramento das mulheres aparece nesse cenário como problema de política pública, uma vez que, em sua grande maioria, são utilizadas como “mulas”, componentes secundárias no tráfico e usadas para o transporte ilegal da droga, tanto entre bairros, como entre cidades, estados e países. Em geral, trabalham por pagamento ou coerção.

Ainda em relação aos dados da Tabela 3, é importante deixar claro que mais de uma resposta foi possível às estudantes. Lidamos no caso com informações consolidadas provenientes das próprias alunas que não deixaram de declarar quando condenadas por mais de um crime, daí o total das respostas chegar a 86. Saltam aos olhos, os 10% de estudantes que cometeram homicídio, 9% declararam porte ilegal de armas e 7 % afirmaram quadrilha ou bando e roubo. Nesse caminho, as estudantes da penitenciária em apreço fogem do padrão nacional. De acordo com o relatório da Infopen Mulheres (Brasil 2014b), 14% das mulheres encarceradas em todo o Brasil respondem por receptação, 8% por furto e 6% por homicídio.

A percepção das detentas sobre a Educação encarcerada

Cerca de 15 alunas se mostraram inseguras quanto ao preenchimento, precisando de ajuda e atenção. A maioria delas estava cursando o ensino básico e tinham dificuldade de leitura. Mais de 5 alunas precisou de auxílio na leitura e entendimento das questões. Aparentemente ainda estavam em processo de alfabetização. Em uma das turmas, uma aluna se recusou a participar da pesquisa por medo de que as questões fossem lidas pelos funcionários do presídio e pudesse haver algum tipo de ‘punição’ ou retaliação.

No início das aulas e na troca de alguns professores, foi percebido um esvaziamento das turmas. A questão, já naturalizada no lugar, residia na demora da liberação das alunas para as aulas. A informação dita tanto pelas detentas como pelos professores é a de que as alunas tinham que passar pela revista. Tratava-se de um procedimento adotado sempre que a reclusa tivesse que sair de sua cela ou do complexo. Algumas detentas denunciam o ato como uma atitude vexatória e humilhante, outras chamavam o procedimento de ‘corredor dos pelados’, porque nele ocorre também os procedimentos de revista íntima. Muitas detentas denunciaram abusos, falas abusivas, grosserias, castigos, “empurrões” e abusos morais provenientes dos agentes penitenciários. O procedimento, contudo, parece ser padrão. A revista está descrita no regulamento interno da unidade. Nesse caminho, as estudantes seguem mais ou menos o seguinte ritual: (1) as alunas devem chegar à sala de revista algemadas, (2) são obrigadas a retirar as roupas, (3) solicita-se que virem de um lado para o outro por mais de uma vez, (4) são obrigadas a agachar e, por último, (5) são apalpadas para ver se carregam algo que possa trazer “perigo” à sala de aula.

Enquanto aplicávamos o questionário, algumas alunas comentavam a respeito das perguntas e das respostas e até mesmo tentavam justificar suas opções: porque estavam presas, porque estavam estudando, etc. Algumas perguntaram o significado de algumas palavras aos professores, outras trocavam ideias com colegas, mas a maior parte contribuiu com silêncio, paciência e cordialidade.

Tabela 8 – Entrevistadas segundo a escolaridade

Escolaridade	Entrevistadas	%
Ensino Fundamental Incompleto	35	54
Ensino Fundamental Completo	4	6
Ensino Médio Incompleto	26	40
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

A Tabela 8 traz a distribuição das alunas de acordo com a escolaridade. A maioria das mulheres estudantes em privação de liberdade está frequentando salas do ensino fundamental incompleto (54%) e uma outra grande parte (40%) está em salas do ensino médio incompleto. Em relação ao ensino fundamental completo, 6% das mulheres encarceradas afirmaram possuí-lo. Bom lembrar que as detentas estudantes do Complexo Penitenciário São Pedro Nolasco estão no chamado EJA (Educação para Jovens Adultos) e muitas afirmaram que estão à frente da “primeira oportunidade para estudar”.

Tabela 9 - Entrevistadas de acordo com a condição da sala de aula

Condição da sala de aula	Entrevistadas	%
Excelente	5	8
Ótimo	5	8
Bom	20	31
Regular	19	29
Ruim/péssima	14	21
Não respondeu	2	3
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Outra avaliação que a pesquisa coletou confirma a percepção sobre a estrutura da sala de aula, ou “cela de aula” como quer Leme (2002), pelas detentas. Os números são mostrados na Tabela 5, que aparecem melhores do que as que inquerem sobre a qualidade oferecida para o funcionamento da escola no presídio: 47% assinalaram entre excelente/ótimo/bom; 29% afirmaram que a condição da sala de aula era regular e 21%

marcou ruim/péssimo em sua avaliação. Na realidade, é digno de nota as 31% que afirmaram ter boas condições as salas de aulas. Difícil decifrar o porquê das alunas assinalarem esta possibilidade. Algumas hipóteses podem ser levantadas. Em primeiro lugar, como a escolaridade das detentas é baixa e poucas frequentaram de fato os bancos escolares elas não encontram parâmetros de comparação. Usufruem o que possuem, sem, contudo, perceberem que poderiam estar em situações melhores, tanto por direito como por condições políticas e educacionais.

Em segundo lugar, é lícito pensar que elas comparam o ambiente escolar da sala com o ambiente prisional encerrado em celas. As informações oriundas das reclusas é a de que existem celas lotadas, com 20, 24, 28, 32 ou até 38 pessoas. A natureza das alunas do Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco é a de suportar o insuportável ou aceitar o necessário ou o possível para o funcionamento da escola. E, nesse caso, é preciso dizer que se tratam de salas “arranjadas”, “adaptadas”, divididas em partes ou descobertas entre os corredores da penitenciária. Como apontamos, não ao acaso encontramos salas com 4 alunas; outras com 9 e, algumas mais cheias, com 13 ou 14. De acordo com a fala de um professor que espontaneamente procurou os aplicadores do questionário, a direção da escola faz o possível para dividir as alunas que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, privilegiando as turmas maiores com salas maiores e em melhor estado. As que possuem um menor número de alunas fazem parte de um conjunto de salas divididas por um corredor no qual se escuta o que ocorre na outra ou fora de sala.

Tabela 10 - Entrevistadas de acordo com a dificuldade em estudar na penitenciária

Dificuldade	Entrevistadas	%
Mínima	9	14
Pouca	5	8
Média	4	6
Alta	9	14
Muito Alta	37	57
Não respondeu	1	1
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores ou Elaboração própria

Perguntadas sobre o grau de dificuldade em estudar, 71% das detentas consideram o nível de dificuldade elevado para conseguir melhor instrução no presídio, como aparece na

Tabela 6. As informações são significativas ante o número de presas que acham mínimo o esforço em realizar seus estudos dentro da penitenciária (14%).

O meu desabafo para a Educação: eu, 49 anos, residente no tráfico, mãe solteira de 4 filhos, 1 filho casado, 1 filha universitária, que presta serviço para o Estado criei meus filhos todos longe do tráfico. Graças a Deus fui muito abençoada como mãe, nunca mais volto na cadeia, o perfil das presas mudou muito de 2011 para cá e os agentes penitenciários também. Os agentes, a maioria, não gosta de tirar nós da cela para trazer para a escola. Quanto menos alunos na escola, melhor. Menos serviço para eles. Não sei por que de prestar o concurso público. Eles tratam as presas de bom comportamento as que trabalham e estudam com falta de respeito e educação e, as que dão mais trabalho eles tratam melhor, acham que nós que trabalhamos e estudamos vamos desistir. Eu não desisto, engulo calada, porque quero ir embora. A penitenciária não faz nada pelo nosso sucesso, os profissionais da penitenciária fazem comentários jocosos das colegas de profissão na frente de nós presas, fora o que falam das presas. Não tem respeito por nós que são presas e, principalmente, pelas colegas delas mesmas. Se reclamamos pegam no nosso pé, temos que ficar na vigilância, é tudo mascarado. Eu amo estudar, admiro os meus professores que passam tantos constrangimentos para estarem aqui na escola conosco, nos ensinando insistindo no nosso conhecimento. Não desisto, fico na disciplina só observando. Eles não conseguirão me tirar da escola, nem aqui nem lá fora. Acho importante o saber, aqui me apaixonei por matemática com toda paciência da minha querida professora em me ensinar com toda a paciência do mundo para mim. Fiquei 30 anos sem estudar com medo da matéria. Aqui que perdi o medo... Com todas as dificuldades que tenho segurei em frente. O tráfico ficou para trás. Eu quero o conhecimento e fazer a minha faculdade com dificuldade ou não! (Entrevista nº 55).

O relato doloroso da entrevistada e os dados mostram - apesar do discurso de que a educação pode levá-las a algum lugar - que a prisão não é, aos olhos das prisioneiras, um lugar que as estimulem a melhorar a escolarização. Logo, é possível dizer que o sistema prisional brasileiro está longe de ser um modelo que não crie sofrimento, submissão, desajuste do eu e, parafraseando Nils Christie (2016), imponha limites à dor.

Embora o descaso do Estado e da total falta de logística em relação à educação escolar nos presídios, as presas que insistem nos estudos veem essa oportunidade como um modo de superar barreiras outrora intransponíveis. Mesmo em situações, aparentemente, simples, ter acesso a uma formação escolar melhor lhes oferece um sentido de dignidade pessoal e ressignificação de suas histórias.

Conclusão

No cenário da escola no interior do Complexo Penitenciário São Pedro Nolasco, cumpre ressaltar, *à título de conclusão*, o perfil, as representações, as imagens e o que pensam

as reclusas estudantes acerca da educação em desenvolvimento na escola. Sem o interesse de esgotar a temática, destacamos alguns pontos: É preciso reafirmar que o sistema carcerário é seletivo e violento. Não ao acaso as alunas detentas fazem parte da massa carcerária que possui baixa escolaridade, reduzida condições econômicas e sociais. Também são reduzidas os capitais políticos e simbólicos. A maior parte das reclusas estudantes é jovem e se entendem como pardas e negras. Trata-se de um perfil que se repete em várias pesquisas e em dados oficiais do governo. Talvez nada de novo neste cenário, uma vez que, historicamente, o país vem encarcerando ou marginalizando atores e atrizes provenientes de uma trajetória pobre e estigmatizada.

A maior parte das detentas alunas trabalhavam no momento em que foram encarceradas. Também, ao contrário do que apregoa o senso comum, possuíam famílias estruturadas. A maior parte das alunas entrevistadas é solteira e não possuía filhos. Sobre as que afirmaram possuir filhos, tudo indica que eram mulheres responsáveis pelo sustento da casa; verdadeiras chefes de família, ajudando, inclusive, os pais e os irmãos.

Em relação a incidência dos delitos relacionados ao tráfico de drogas, a desigualdade de gênero é perceptível. Mulheres estão quase que invariavelmente na escala de “mulas” ou “aviões”, por exemplo. Assim sendo, sem a proteção dos que estão acima dessas no crime organizado, são elas as que tem maior possibilidade de serem presas. Não deixa de ser curioso que as relações de poder do “submundo” nada mais são do que a outra face da moeda da nossa sociedade.

A maioria das estudantes entrevistadas se encontra em regime fechado, já estão por anos no interior do sistema, possuem reduzida assistência jurídica, especialmente a defensoria pública (45%) e assinalam que são obrigadas a trabalhar ou a estudar. A palavra “obrigada” é por conta de uma das detentas, pois o interesse da maioria das reclusas estudantes é o de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas no momento, várias disseram que eram obrigadas a optar por uma atividade ou outra. A presente conjuntura nos leva a apontar que tratam-se de estudantes à deriva. Com reduzidas perspectivas de liberdade e de remição de pena.

Acrescentem-se ao parágrafo anterior a superlotação das celas, a precariedade das condições de encarceramento, a reduzida assistência psicológica, de saúde e de lazer. É difícil enfrentar a estrutura institucional da prisão em tais condições de desfavorecimento. E, diga-se de passagem, são serviços precários que funcionam em condições precárias ou simplesmente

não funcionam ou não estão disponíveis para todas as detentas. A educação seria um forte mecanismo para aglutinar esforços em nome de um trabalho coletivo em prol da maioria das detentas. Para isso, é de crucial importância o engajamento dos agentes educativos, entendendo serem estes os agentes penitenciários, os professores, a direção da instituição, da escola e dos outros funcionários que labutam na prisão.

A contradição acima se rende, contudo, aos fatos. Em outra ocasião da pesquisa, as detentas deixaram evidente a dificuldade que sofrem para estudar na escola. A dificuldade é considerada muito alta. Os obstáculos não se resumem aos agentes penitenciários, mas chegam ao regulamento, à direção da penitenciária, aos horários de aula, de estudo e a escassez de material escolar. No embate entre trabalho e estudo, é clara a preferência pelo primeiro, uma vez que a escola não garante recursos adicionais à renda da detenta. De todo modo, a maioria das estudantes tem a ciência do direito de estudar.

Os dados coletados nas entrevistas permitiram constatar que as detentas estudantes olham a escolarização como possibilidade de novas perspectivas na vida. Sabem, porém, que muitos outros direitos não lhes são garantidos, talvez por isso a denúncia constante de que nem todas as atividades pedagógicas da escola são respeitadas pela direção da instituição.

Finalmente, é imperioso o resgate da dignidade das detentas. A privação de liberdade limita ações, mas não suspende outros direitos. Resgatar a dignidade é um ponto inicial para a motivação aos estudos. As estudantes da escola no Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco, não tem como clara o direito à remição da pena através dos estudos. Desmotivadas, muitas desistem ou acabam utilizando a escola para passar o tempo, sair da ociosidade, do confinamento, ou entrar em contato com outras detentas.

Referências

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. São Paulo: Ed. EDIPRO, 1994.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 05/01/2016.



BRASIL. **Constituição as República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Ed. Saraiva, 2008.

_____. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. INFOPEN – Junho de 2014. República Federativa do Brasil. DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça, Brasília, 2014a.

_____. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. INFOPEN MULHERES – Junho de 2014. República Federativa do Brasil. DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça, Brasília, 2014b.

_____. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm>. Acesso em 08 de junho de 2015.

_____. **Lei Federal Nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Senado, Brasília, 2006.

CARVALHO, Denise; JESUS, Maria Gorete Marques de. Mulheres e o tráfico de drogas: um retrato das ocorrências de flagrante na cidade de São Paulo. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. UNESP, Marília, Ano 2012 – Edição 9 – Maio/2012. pp. 177-192.

CHRISTIE, Nils. **Limites à dor**: o papel da punição na política criminal. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ILGENFRITZ, I.; SOARES, B. M. **Prisioneiras**: vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2002.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LEMGRUBER, Julita. Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1983.

_____. Controle da criminalidade: mitos e fatos. In: OLIVEIRA, Nilson Vieira. **Insegurança pública**. Reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 2002.

LIMA, Raquel da Cruz; FONSECA, Anderson Lobo da. Encarceramento Feminino – Regras de Bangkok. Brasil. **Jornal Diplomatique**, 21 de Junho de 2016. Disponível em <<http://diplomatique.org.br/a-prisao-adequada-para-as-mulheres-e-a-que-nao-existe/>>. Acesso em 27/06/2016.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. São Paulo: Ed. Ícone, 2007. (Coleção Fundamentos de Direito).

OLIVEIRA, Magali Gláucia Fávaro de. Afetos restritos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Como nos tornamos O país da punição (Dossiê Encarceramento). Ano 11, nº 121, outubro de 2015. pp. 36-38.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Regras da Organização das Nações Unidas para o tratamento das presas e medidas não privativas de liberdade para as mulheres infratoras – Regras de Bangkok**. Genebra, 2010.

PAIXÃO, Antonio. **Recuperar ou punir**. Como o Estado trata o criminoso. São Paulo: Ed. Cortez, Autores Associados, 1987.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 2002. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, Silvio dos. O espaço administrado da prisão e a escola como locus de resistência. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva e ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.) **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Ed. EdUFSCAR, 2011. pp. 119-129.

TEIXEIRA, Alessandra. Mulheres encarceradas e o direito à educação: entre iniquidades e resistências. In: YAMAMOTO, Aline et. al. **Educação em prisões**. São Paulo: Ed. AlfaSol; Cereja, 2010.

Imprisoned education: a study of female inmates and students in the capital of Minas Gerais

Abstract: *The public security policy in recent years in Brazil has been put in question due to the chaos of the penitentiary system. Deprivation of liberty as retribution does not fulfill and is incapable of exercising its resocialization function. The present work seeks to understand social relations through the representations, values, beliefs and meanings presented in the daily life of women in detention that attend the school institution in the Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco, located in Belo Horizonte (MG). The results of*

the interviews made it possible to verify that the student detainees see schooling as a possibility for new perspectives in life, despite tensions with the superiors and the precarious structure offered for education in the prison.

Keywords: *Women. Imprisonment. Education. Human Rights.*

Educación encarcelada: un estudio sobre mujeres reclusas y estudiantes en la capital de Minas Gerais

Resumen: *La política de seguridad pública en los últimos años en Brasil ha sido cuestionada por el caos del sistema penitenciario. La privación de libertad como retribución no cumple y es incapaz de ejercer su función de resocialización. El trabajo en aprecio busca la comprensión en las relaciones sociales a través de las representaciones, valores, creencias y significados presentados en el cotidiano de las mujeres en régimen de privación de libertad que frecuentan la institución escolar en Complexo Penitenciário Feminino São Pedro Nolasco, situado en Belo Horizonte (MG). Los resultados de las entrevistas permitieron verificar que las detenidas estudiantes ven la escolarización como posibilidad de nuevas perspectivas en la vida, a pesar de las tensiones existentes con los superiores y la precaria estructura ofrecida para la educación en la cárcel.*

Palabras clave: *Mujeres. Encarcelamiento. Educación, Derechos Humanos.*

DIREITOS HUMANOS E NECESSIDADES HUMANAS: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO E DE SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Débora Mariz¹ – deboramariz@gmail.com
DMTE, Faculdade de Educação/UFMG
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627
31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

Heli Sabino de Oliveira² – helisabino@yahoo.com.br
DMTE, Faculdade de Educação/UFMG
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627
31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

Resumo: *Esta comunicação tem por objetivo examinar as interfaces entre Educação de Jovens e Adultos, EJA, e o mundo do trabalho à luz dos princípios dos direitos humanos. Dividido em três seções e as considerações finais, este artigo busca inicialmente destacar as formas pelas quais os currículos de EJA são indagados pelo mundo do trabalho. Constituído majoritariamente por sujeitos com baixa escolaridade, a EJA enfrenta uma tensão permanente entre o direito à educação e o direito ao trabalho. A segunda seção destaca a indissociabilidade entre direitos humanos e o direito à educação e ao trabalho. Com o avanço das políticas de cunho neoliberais, que reduz investimentos na educação, especialmente na EJA, bem como com a ampliação do desemprego e com a ameaça de supressão dos direitos trabalhistas e previdenciários, a própria noção de direitos humanos se encontra ameaçada. A terceira seção destaca, em linhas gerais, estudos de Simone Weil que abordam a tensão entre necessidades humanas e estado democrático de direito, fornecendo elementos para se pensar o papel estratégico da EJA na luta por uma sociedade mais justa. As considerações finais retomam os principais aspectos abordados no artigo e apresenta algumas possibilidades curriculares, tendo como foco a articulação entre Educação de Jovens e Adultos, mundo do trabalho e direitos humanos. Com a ameaça de supressão dos direitos trabalhistas e previdenciário, não*

¹ Doutora em Filosofia e Professora Adjunta de Filosofia da Faculdade de Educação/UFMG.

² Doutor em Educação e Professor Adjunto de História da Faculdade de Educação/UFMG.

somente os sujeitos da EJA terão lutar pela construção de um modelo econômico inclusivo, mas também os profissionais da educação e a sociedade de maneira geral.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem por objetivo examinar as interfaces entre Educação de Jovens e Adultos, EJA, e o mundo do trabalho à luz dos princípios dos direitos humanos e dos escritos de Simone Weil, autora que tensiona a relação entre direito e reino da necessidade. Tendo como foco os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico dessa modalidade educativa, busca-se destacar não somente o lugar estratégico ocupado pela EJA no processo de questionamento das relações de poder que limita o desenvolvimento da personalidade humana, mas, sobretudo, a necessidade de construção de um currículo emancipatório que se insurja contra a precarização do trabalho e em favor da dignidade do trabalhador.

Dividido em três seções e as considerações finais, este artigo busca inicialmente destacar as formas pelas quais os currículos de EJA são indagados pelo mundo do trabalho. Constituído majoritariamente por sujeitos com baixa escolaridade, a EJA enfrenta uma tensão permanente entre o direito à educação e o direito ao trabalho.

A segunda seção destaca a indissociabilidade entre direitos humanos e o direito à educação e ao trabalho. Com o avanço das políticas de cunho neoliberais, que reduz investimentos na educação, especialmente na EJA, bem como com a ampliação do desemprego e com a ameaça de supressão dos direitos trabalhistas e previdenciários, a própria noção de direitos humanos se encontra ameaçada.

A terceira seção destaca, em linhas gerais, estudos de Simone Weil que abordam a tensão entre reino da necessidade e estado democrático de direito. Escrito em 1943, cinco anos antes da Declaração dos Direitos Humanos, a obra *O Enraizamento* de Weil nos fornece elementos para se pensar o papel estratégico da Educação de Jovens e Adultos na luta por uma sociedade mais justa.

As considerações finais retomam os principais aspectos trabalhados no artigo e apresenta algumas possibilidades curriculares, tendo como foco a articulação entre Educação de Jovens e Adultos, mundo do trabalho e direitos humanos. Com a ameaça de supressão dos direitos trabalhistas e previdenciário, não somente os sujeitos da EJA terão lutar pela construção de um modelo econômico inclusivo, mas também os profissionais da educação e a sociedade de maneira geral.

Fruto de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, este trabalho busca refletir acerca do trabalho e de sua relação com a Educação de Jovens e Adultos, confrontando os limites dos direitos humanos em um cenário em que as necessidades humanas se colocam de forma premente.

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EJA E O MUNDO DO TRABALHO

A Educação de Jovens e Adultos é constituída majoritariamente por sujeitos que não tiveram acesso à educação básica na infância e na adolescência. Com efeito, uma das especificidades dessa modalidade é a inserção subordinada de seus educandos e educandas no mundo do trabalho (SILVA, 2010). Para o autor, tal situação se manifesta de duas formas distintas e complementares: a) trabalhos formais, com baixa remuneração; e b) trabalhos informais em locais inseguros e/ou insalubres.

Em uma economia em que a força de trabalho é transformada em mercadoria, a remuneração do trabalhador é definida, como se sabe, segundo a oscilação da maior e menor oferta. Assim, a renda familiar dos grupos sociais que possuem menor escolaridade são, via de regra, menores, tendendo a decrescer ainda mais em épocas de crise, colocando em xeque o provimento de bens materiais minimamente necessários a uma vida digna. Ademais, os trabalhos realizados por grupos com menores escolaridades (gari, trabalhadores domésticos e da construção civil, dentre outros) são estigmatizados socialmente. São trabalhos realizados geralmente por imigrantes e mulheres e homens negros.

Na luta pela sobrevivência, a informalidade é outro caminho encontrado pelo trabalhador, o que pode constituir em uma situação ainda mais degradante, como destaca Arroyo (2007):

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano (ARROYO, 2007).

Trata-se, não raro, de trabalhadores que não têm, de outros direitos, carteira assinada, férias, décimo terceiro salário, auxílio doença, auxílio maternidade e aposentadoria. A informalidade gera, além disso, trabalhos precários e instáveis, baseados nas vendas de produtos de baixo valor comercial.

Os produtos que comercializam no trânsito e nas esquinas dos centros urbanos oscilam de acordo com as alterações meteorológicas e as datas comemorativas. Se fizer calor, o produto a ser comercializado no trânsito é água. Quanto mais congestionado estiver o trânsito, maior será o rendimento desse trabalhador no final do dia. Se chover, são outros artigos devem ser ofertados nesse mercado paralelo: sombrinhas e guarda-chuvas. Nos dias das mães, podemos vê-los/as vendendo, nas esquinas, papel de presente; na Páscoa, lá estão eles comercializando chocolate (OLIVEIRA e SILVA, 2012, p. 06).

Os que encontram na informalidade não se encaixam, assim, no pensamento dualista que divide o mundo entre trabalhadores assalariados e proprietários dos meios de produção. Seus dilemas e suas contradições nem sempre são consideradas na organização do trabalho pedagógico na modalidade de EJA, que define como trabalhador empregado na economia formal. A flexibilização do horário (entrada e saída) está, não raro, condicionado à apresentação de documentos oficiais (carteira de trabalho) ou declaração da empresa (SOARES, 1987; DAYRELL, 1992; SILVA, 2010). Tal situação, além de legitimar a escolarização como estratificação social, compromete não o direito à educação dos sujeitos.

Em um cenário em que há redução dos postos de trabalho e o aumento da economia informal, o trabalho precisa ser tomado como objeto de investigação, como um tema gerador. Além de abordar o conceito de mundo do trabalho, instabilidades vividas pelos homens e mulheres diante das situações de desemprego, subemprego, trabalhos temporários e instáveis, as escolas podem estudar as diferentes experiências em economia solidária, associativismo, cooperativismo e empreendedorismo (SILVA, 2011).

Trata-se de uma oportunidade de se debater, em sala de aula, sobre o avanço das políticas neoliberais que buscam a supressão dos direitos trabalhistas e previdenciários, conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Além disso, pode-se questionar o atual cenário em que

a garantia do trabalho decente está sendo substituído por trabalhos precários e inseguros. Trata-se, no entanto, de um trabalho pedagógico tenso e contraditório, uma vez que o mundo atual não pode ser pensado a partir de categorias dualistas, como trabalhador assalariado e proprietário dos meios de produção.

Os/as educandos/as da EJA são, por exemplo, marcados/as, não raro, pela instabilidade do trabalho. Muitos foram aliados do mercado de trabalho capitalista e não conhecem, portanto, as relações conflitivas entre capital e trabalho. Aliás, muitos/as ambicionam adquirir um trabalho formal que assegure seus direitos trabalhistas (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Outra tensão é a articulação entre direitos humanos e o reino das necessidades geradas pelo desemprego em massa e pela perda de direitos trabalhistas e previdenciários. Na próxima seção, trataremos, com mais vagar, sobre essas duas questões.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO NA EJA

O artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos é consagrado ao direito à educação, a saber que “a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana” (ONU, 1948). Pode-se compreender esse pleno desenvolvimento da personalidade humana como dependente de uma educação que considere todos os direitos humanos, ou seja, os direitos pessoais, como a privacidade; os direitos políticos, como o acesso à informação e a participação; os direitos civis, como a não discriminação; os direitos econômicos e o direito à participação na vida cultural da comunidade. E essa visão foi antecipadamente defendida por Paulo Freire ao ressaltar “as conexões entre a educação do povo e a auto realização, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos” (CLAUDE, 2005, p.41).

Isso implica no reconhecimento de que a educação visa a dignidade da pessoa humana, o bem-estar social, por possibilitar o melhor exercício da cidadania, incluindo aí, a defesa e a realização de outros direitos humanos, como saúde, meio ambiente e participação política (cf. HADDAD, 2017, p.27).

Contudo, quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) frequentemente fazemos alusão à negação dos direitos humanos, isso porque uma das funções da EJA é a de reparar um direito educativo que foi, de algum modo, violado na infância e na adolescência. Conforme

preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é dever do Estado assegurar o direito à educação, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria (cf. BRASIL, 1996, art.4).

Essa negação do direito à educação provoca, em certa medida, uma reação em cadeia levando à negação de outros direitos, como a segurança social e o trabalho. Isso fere inclusive a própria Declaração Universal que afirma: “toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948, art. 23).

No Brasil, essa reação em cadeia evidencia-se nos dados do IBGE que relacionam inserção no mercado de trabalho com nível de escolaridade. Em 2016, existiam 88,9 milhões de pessoas no mercado de trabalho brasileiro; 56, 8% delas tinham o ensino médio completo e 27,9% delas não possuíam o ensino fundamental completo ou equivalente (BRASIL, 2017a, p.4). Ou seja, quanto menor o nível de escolaridade, mais difícil é a inserção no mundo do trabalho e piores são as condições em que esta inserção acontece.

Segundo a LDB, a educação “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 1996, art.1). Contudo, essa relação não implica apenas a capacitação dos sujeitos em conformidade com as demandas do mercado de trabalho. Como bem observou Haddad (2017, p. 29), a educação ultrapassa as exigências impostas pelas políticas neoliberais e os discursos que a inserem apenas na perspectiva do desenvolvimento econômico. Assim, a educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, incluindo o valor social do trabalho.

Mas será que a Educação de Jovens e Adultos tem cumprido essa função de desenvolvimento das potencialidades humanas e de respeito aos direitos humanos? Será que ela tem promovido melhores condições de inserção de seus sujeitos no mundo do trabalho? Será que efetivamente o acesso à educação é garantia de respeito aos direitos humanos?

Como bem observou Miguel Arroyo (2017, p. 107), a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é incontestável, mas ela convive com uma realidade perturbadora, pois a maioria da população mundial não é sujeito desses direitos. E essa tensão entre direitos humanos e sua negação perpassa a EJA. Daí a proposta do referido autor de que



a Educação de Jovens e Adultos seja um espaço de reconhecimento da dignidade humana dos sujeitos, ou seja, de reafirmação dos sujeitos enquanto sujeitos de direitos, compreendendo as estruturas sociais que os segregaram.

Nesse sentido, a EJA está intimamente relacionada à educação em direitos humanos, pois ambas visam o pleno exercício da cidadania. Mas de que maneira essa educação deve acontecer? Quais seriam as metodologias adequadas para essa finalidade?

De acordo com Meintjes (2007, p.122), para os direitos humanos serem assegurados é preciso uma educação que promova a capacidade de os sujeitos envolvidos adquirirem conhecimentos e consciência crítica para questionar, compreender e transcender as relações de poder opressoras presentes na organização social, econômica e política. Por isso essa educação requer uma natureza contextual focada em experiências, necessidades e problemas específicos de seus sujeitos participantes.

A diversidade dos sujeitos da EJA implica numa proposta curricular exclusivamente pensada para este sujeito visto sua heterogeneidade, daí ser imprescindível partir da especificidade dos tempos da vida e dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos para construir uma proposta curricular que atenda realmente suas necessidades, conforme enfatizam Giovanetti (2006), Paiva (2013) e Arroyo (2017). Por isso os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores devem ser adequados para atender as demandas específicas dos estudantes de EJA.

Nesse contexto, o trabalho torna-se um tema fundamental a ser abordado nessa modalidade de ensino, visto que muitos dos alunos da EJA estão inseridos no mundo do trabalho, seja na formalidade ou informalidade e visto ser ele a principal atividade da vida adulta.

Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da realização Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no último trimestre de 2017, quase 70% do trabalho gerado no Brasil deveu-se à informalidade. Isso significa que existem 10,8 milhões de pessoas no setor privado sem carteira assinada e 22,8 milhões de pessoas que trabalham por conta própria (cf. BRASIL, 2017b).

Quantos desses trabalhadores informais seriam alunos da EJA? Infelizmente ainda não temos esses dados. Mas vale ressaltar que dos seus primórdios até a atualidade, a EJA tem como educandos os pobres, desempregados ou trabalhadores da economia informal, jovens e adultos populares. Isso significa que o público da EJA pode estar representado nessa estatística.

Essa negação em cadeia de direitos se evidencia historicamente na EJA no Brasil, sendo marcada pela vulnerabilidade, descontinuidade e diversidade de trajetórias dos sujeitos pertencentes a esse campo. E precisamos nos perguntar em que medida a informalidade no trabalho implica um desrespeito aos direitos humanos.

Diante de uma realidade tão difícil, marcada pela exclusão social e desrespeito aos direitos humanos, defendemos a importância de uma reflexão acerca dos pressupostos que norteiam o discurso hegemônico sobre os direitos humanos. Afinal, se o público da EJA teve seu direito a educação violado, de que maneira ele poderia ser restituído? Se esses jovens e adultos encontram-se marginalizados e em condições inadequadas de trabalho, como a educação poderia promover o resgate de sua dignidade?

É interessante ressaltar a posição defendida por Maria Clara Di Pierro ao afirmar que:

ainda não construímos uma cultura do direito à educação ao longo da vida. O mesmo não acontece com a cultura do direito à educação na infância e na adolescência, que vem sendo construída desde a redemocratização. Hoje, é inaceitável que uma criança esteja fora da escola na chamada idade escolar. Uma mãe analfabeta, com muito baixa escolaridade, vai brigar pelo direito do filho a ter uma vaga na escola. Mas provavelmente não brigará pelo dela. Ela não se vê como alguém que tem direito à educação. (DI PIERRO, 2016)

Ora, se o direito à educação de jovens e adultos ainda não está assegurado, o direito ao trabalho digno parece não estar também assegurado. Nesse sentido, seria um desrespeito e uma ingenuidade dizer aos jovens e adultos que a educação deles garantiria condições melhores de trabalho; afinal, a demanda da oferta de trabalho formal tem retraído e o mercado provavelmente não absorveria esses trabalhadores.

A nova reforma do Código de Leis Trabalhistas brasileiro parece reforçar essa realidade do mundo do trabalho e estimular a informalidade, visto que os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) demonstram que já em seu primeiro mês de vigência

- novembro de 2017 - houve um saldo negativo de 12,3 milhões de demissões com carteira assinada (cf. BRASIL, 2017c). O que significa que o país demitiu mais do que contratou no referido período.

Concordamos com Arroyo (2007), ao afirmar que ainda estamos presos a modelos de educação que capacitam para o mercado formal e nos esquecemos da realidade desses jovens e adultos da EJA, desconsiderando os conhecimentos necessários a essa realidade de trabalho. Além disso, muito se fala sobre a educação para o trabalho, mas muito pouco se diz sobre o próprio trabalho, suas condições, seus pressupostos. Desse modo, diz o referido autor, “aprendemos que o trabalho é princípio educativo, mas podemos imaginar que o trabalho informal, o trabalho pela sobrevivência, seja educativo? Se reconhecemos que essas formas de trabalho são formadoras, como devemos trabalha-las pedagogicamente?” (ARROYO, 2007, p.10).

Mas valorizar os saberes inerentes ao trabalho informal na educação de jovens e adultos não seria reforçar condições desumanizantes de trabalho? Esses saberes não seriam reforçadores da violação do direito ao trabalho digno? Na busca de respostas a essas questões passemos à compreensão do pensamento da filósofa francesa Simone Weil que buscou compreender a relação entre direitos humanos e necessidades humanas.

4 OS DIREITOS HUMANOS E AS NECESSIDADES HUMANAS

Em sua obra *O Enraizamento*, redigida em Londres no ano de 1943, Simone Weil questiona a noção de direito e estabelece alguns pressupostos para uma compreensão ainda mais fundamental quando se trata do respeito aos seres humanos, a saber, a noção de obrigação para com as necessidades humanas³.

Cinco anos antes de ser assinada a Declaração dos Direitos Humanos, Simone Weil defendia que a noção de obrigação é anterior à noção de direito, sendo essa subordinada e relativa àquela.

³ A obra *O Enraizamento* foi escrita durante a ocupação da França pela Alemanha nazista e tinha um caráter de relatório que lhe havia sido requisitado pelo comando da França Livre (nome dado ao Governo francês fundado pelo General Charles de Gaulle em 18 de junho de 1940 e que teve a sua sede em Londres depois da rendição da França de Vichy, com o intuito de lutar contra a Alemanha nazista e de apoiar a resistência no interior da França), visando descrever quais condições deveriam ser preenchidas para o ressurgimento de uma nova França. Esse texto pode ser lido na edição crítica das obras completas da pensadora (*Oeuvres Complètes* Volume V – *Écrits de New York et de Londres* (tomo II), publicado em 2013 pela editora Gallimard).

(cf. WEIL, 2013, p. 111). Isso porque um direito não se efetiva em quem o possui, mas sim nos outros sujeitos que se reconhecem obrigados a alguma coisa para com ele; quando ele não é reconhecido de nada vale. As palavras “direito” e “dever” são para ela apenas diferenças de perspectivas, visto que “um homem, considerado em si mesmo, tem somente deveres, entre os quais se encontram certos deveres para consigo próprio. Os outros, considerados de seu ponto de vista, têm somente direitos. Ele tem direitos, por sua vez, quando é considerado do ponto de vista dos outros, que reconhecem ter obrigações para com ele.” (*ibid.*).

A obrigação, por sua vez, é eficaz quando é reconhecida, pois um ser humano que estivesse sozinho no universo não teria nenhum direito, já que ninguém estaria obrigado para com ele. Em contrapartida, ele teria obrigações para consigo mesmo e o universo. A noção de obrigação que perfaz o sentido do direito é sempre relativa a situações de fato e leva em conta as condições históricas dos sujeitos. Enquanto os direitos se apresentam, sob certas condições, a obrigação para com o outro é sempre incondicionada e apresenta-se sobre todas as condições, pois tem como objeto o ser humano. A obrigação manifesta-se incondicionalmente como dever de justiça para com o outro e, para Simone Weil, está além das convenções sociais: é uma obrigação incondicionada.

As obrigações se manifestam, em primeiro lugar, pelo respeito ao outro ser humano e pela solução das necessidades básicas da sua existência social. Elas dizem respeito às necessidades humanas mais vitais e essenciais e são, para Simone Weil, análogas à nutrição (cf. WEIL, 2013, p.114). Nesse sentido, ela lembra que esta noção de obrigação que origina o direito se encontra presente nas tradições mais antigas, como a dos egípcios, como consta no *Livro dos Mortos*, onde se define a justiça e a justificação após a morte como o momento em que alguém puder dizer: “não deixei ninguém passar fome”, ou da tradição cristã que vincula o sentido da justiça à obrigação para com aqueles que são vítimas, como nas palavras de Jesus: “tive fome e me destes de comer” (Mt, 25, 35). O único critério de justiça será aquilo que se fez ou deixou de se fazer para com os mais necessitados.

Para pensarmos na efetivação dos direitos humanos, a partir do pensamento de Simone Weil, teremos que inverter a lógica da justiça formal e pensar o sentido da justiça a partir do outro, ou melhor, a partir das vítimas da injustiça.

Retomando as questões feitas na seção anterior, poderíamos compreender que valorizar os saberes inerentes ao trabalho informal na Educação de Jovens de Adultos não implica no reforço das condições desumanizantes de trabalho. Isso porque a efetividade desta educação está atrelada aos saberes dos educandos e de suas vivências: é uma obrigação, no sentido weiliano, para com esses sujeitos excluídos, à margem do sistema social. Os seus saberes decorrentes do trabalho informal estão atrelados às suas necessidades vitais: à necessidade de alimentação, à necessidade de abrigo, à luta por reconhecimento, à liberdade etc.

Assim, a valorização desses saberes não significa a violação de um direito ou de uma obrigação (em termos weilianos), nem sequer o conformismo diante de situações degradantes. Pelo contrário, o reconhecimento desses saberes leva os educandos a indagar sobre sua própria vida, sobre a organização do trabalho, sobre seu reconhecimento no mundo do trabalho e pode torná-los menos vulneráveis às forças sociais que os segregam.

A liberdade não é entendida por Weil como uma ausência de necessidade ou uma relação entre desejo e satisfação, pelo contrário, é definida por uma relação entre pensamento e ação, fruto do próprio julgamento humano na ação, que está inscrita numa trama de necessidades.

Para Weil, na vida social contemporânea, o pensamento está reduzido a um papel subalterno e é como se a função de controlar fosse transferida do pensamento para as coisas, por exemplo, na utilização da propaganda para determinar padrões de consumo ou um determinado modo de vida. Também o poder do Estado se exerce em todos os domínios até mesmo no domínio do pensamento, como visto nas formas totalitárias de organização social. Inclusive, explica a filósofa francesa, “é a ausência de pensamento livre que torna possível impor pela força doutrinas oficiais inteiramente desprovidas de significado” (ibid., p.104).

Diante disso, ela propõe um resgate daquilo que é propriamente humano, ou seja, sua capacidade de pensar e agir. Isso por entender que a sociedade da qual o ser humano depende, precisa dessa unidade pensamento-ação e apesar de ele frequentemente submeter-se à busca desmedida de poder e à submissão de outros homens, “nada no mundo pode obrigar um homem a exercer sua capacidade de pensamento nem lhe retirar o controle de seu próprio pensamento” (WEIL, 1991, p.85).

Retomando nossa discussão sobre a EJA e o mundo do trabalho, o pensamento weiliano contribui para enfatizar a importância de uma educação que valorize os saberes dos jovens e adultos e que contribua para o exercício de seu pensamento crítico. Este, por sua vez, não pode ser cindido da ação desses sujeitos, são trabalhadores, detentores de saberes-ações, que possuem necessidades humanas e enquanto humanos – educadores e educandos – temos obrigações uns para com os outros. Essas obrigações superam diferenças regionais, étnicas, culturais, por terem um caráter de universalidade. Mas essa universalidade não desconsidera a diversidade das formas de pensamento-ação, pelo contrário, enaltece a capacidade humana de pensar-agir, de criar e de lutar contra as formas de opressão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação analisou as interfaces entre Educação de Jovens e Adultos, EJA, e o mundo do trabalho à luz dos princípios dos direitos humanos. Após questionar a baixa escolaridade como instrumento de estratificação social, sugerimos que o currículo da Educação de Jovens e Adultos se torne um território de disputa sobre novos significados no mundo do trabalho. Em um cenário marcado por cortes no orçamento educacional, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tomar o mundo do trabalho como tema gerador, como objeto de investigação pode ser uma experiência rica para se pensar nas necessidades básicas de aprendizagem dos educandos. Para tanto, a noção de aluno-trabalhador, associada até então ao mercado formal de trabalho (hoje em franca retração), precisa ser redefinida, já que boa parte dos trabalhadores da EJA se encontram, via de regra, no mercado informal, sobrevivendo por meio de trabalhos temporários e incertos. Não se trata de naturalizar uma situação de precarização do trabalho, mas de questionar relações de poder que buscam engendrar novas formas de trabalho. Uma forma de se superar essa tensão é revisitando os princípios dos direitos humanos que consagram a educação e o trabalho como direitos fundamentais, bem como os escritos de Simone Weil que enfatizam a noção de obrigações humanas como anterior àquela de direitos humanos. Com a ameaça de supressão dos direitos trabalhistas e previdenciário, não somente os sujeitos da EJA terão de lutar pela construção de um modelo econômico inclusivo, mas também os profissionais da educação. A Educação de Jovens e Adultos se converte, assim, em uma trincheira na luta pelos direitos humanos, especialmente na promoção do



desenvolvimento pleno da personalidade humana e na luta em favor trabalho decente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: NEJA-FAE-UFMG, v.1, n.0, p.5-19, ago. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 12 dez. 2017.

_____. IBGE. **PNAD Contínua**: rendimento de todas as fontes 2016. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101390.pdf>> Acesso em 12 dez. 2017a.

_____. IBGE. **Indicadores IBGE - PNAD Contínua**: Terceiro trimestre de 2017. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2017_3tri.pdf> Acesso em 12 dez. 2017b.

BRASIL, Ministério do Trabalho. **CAGED Notícia publicada em 27 de dezembro de 2017**. Disponível em <<http://www.trabalho.gov.br/noticias/5356-brasil-perde-12-292-postos-de-trabalho-em-novembro>> Acesso em 28 dez. 2017c.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 2, n. 2, p.36-63, 2005.

DAYRELL, Juarez. Educação de aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 15, 21-20, ju.1992.

DI PIERRO, Maria Clara. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. **Época**, 27 jun. 2016. Disponível em <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>> Acesso em 28 dez. 2017.

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: GIOVANETTI, M. A. et al (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, Direito Humano e Desenvolvimento Humano. In: CATELLI Jr, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p.23-42.



MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In: CLAUDE, R.C; ANDREOPOULOS, G. (Orgs.). **Educação em direitos humanos para o Séc. XXI**. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 119-140.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Leônicio. **Do trabalho para a escola**. Dissertação de Mestrado-FAE-UFMG, 1987.

OLIVEIRA, Heli Sabino de e SILVA, Jerry Adriani da. **Educação de Jovens e Adultos e Relações com o mundo do Trabalho: “tá na época de quê?”** VI Simpósio Internacional Trabalho, Relações, Educação e Identidade, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PAIVA, J.; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na EJA? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n.69, p.1-14, 2013.

WEIL, Simone. **Œuvres complètes II: Écrits historiques et politiques. L'expérience ouvrière et l'adieu à la révolution (juillet 1934 – juin 1937)**. Paris: Gallimard, 1991; v.2.

_____. **Œuvres complètes V: Écrits de New York et de Londres (1943)**. Paris: Gallimard, 2013; v.2.

HUMAN RIGHTS AND HUMAN NEEDS: REFLECTIONS ON WORK AND ITS RELATIONSHIP WITH EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS

Abstract: *This paper aims to examine the interfaces between young and adult education, EJA, and the world of work in the light of human rights principles. Divided into three sections and the final considerations, this article initially seeks to highlight the ways in which EJA curricula are asked by the world of work. Constituted mainly by subjects with low schooling, the EJA faces a permanent tension between the right to education and the right to work. The second section highlights the inseparability between human rights and the right to education and work. With the advancement of neoliberal policies, which reduces investment in education, especially in the EJA, as well as the increase in unemployment and the threat of suppression of labor and*

social security rights, the very notion of human rights is threatened. The third section outlines, in general terms, studies by Simone Weil that address the tension between the human needs and the democratic state of law, providing elements to think about the strategic role of Young and Adult Education in the fight for a more just society. The final considerations return to the main aspects addressed in the article and presents some curricular possibilities, focusing on the articulation between Young and Adult Education, the world of work and human rights. With the threat of suppression of labor and social security rights, not only the subjects of the EJA will struggle to build an inclusive economic model, but also education professionals and society in general.

Keywords: *Work, Youth and Adult Education, Human Rights.*

AVANÇOS E RETROCESSOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO/BRASIL (2008/2017)

Bognar, Ivana¹ – ivanabognar2015@gmail.com

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT

Rua Armezindo Luiz Cardoso, 442, Setor Leste, Bairro Jardim Alvorada

78500-000 – Colider/Mato Grosso – Brasil

Ferreira, Márcia Santos² – msf@ufmt.br

Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação – UFMT/IE

Av. Fernando Correa da Costa, 2367, sala 69, Bairro Boa Esperança

78060-900 – Cuiabá/Mato Grosso – Brasil

Resumo: *O objetivo deste trabalho é realizar uma discussão sobre os avanços e retrocessos da política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) implantada no estado de Mato Grosso (MT/Brasil), a partir de 2008, com a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Documentos oficiais, pesquisas realizadas sobre os Centros, assim como informações sobre a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos Cleonice Miranda da Silva, que funciona no município de Colider/MT, foram empregadas para a elaboração de uma interpretação dos processos de criação e funcionamento da proposta pedagógica dos CEJAs em Mato Grosso. A investigação realizada evidenciou que, além da concentração destes espaços formativos em um número reduzido de municípios do estado, a proposta pedagógica original foi significativamente alterada já em seus primeiros anos de funcionamento. As informações coletadas apontam para a descontinuidade da política de formação empreendida pelos governos que se sucederam no período em estudo, que não assumiram os CEJAs como integrantes de uma política de Estado de caráter emancipatório, optando por políticas de governo marcadas pelo “aligeiramento” dos processos de escolarização destinado aos sujeitos jovens, adultos e idosos. Atualmente, o estado de Mato Grosso vive um momento de retrocesso em relação à política pública que originou os CEJAs, uma vez que os Centros que continuam em funcionamento tiveram sua proposta pedagógica*

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Campus de Cuiabá.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP, Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.

alterada, com destaque às preocupações financeiras em detrimento da qualidade da Educação de Jovens e Adultos promovida pelo Estado.

Palavras-chave: *Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. CEJA. Mato Grosso. Brasil.*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é realizar uma discussão sobre a política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) implantada no estado de Mato Grosso, a partir de 2008, com a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), considerando os avanços e retrocessos em relação ao atendimento dos sujeitos educandos da EJA.

Este trabalho tomou como ponto de partida algumas pesquisas realizadas em Mato Grosso que focalizaram a oferta da EJA (ARRUDA, 2017; BOFF, 2002; MOURA, 2016), e sobre a implantação dos CEJAs nesse estado (BIGNARDE, 2015; BOGNAR, 2017; MELLO 2013a, 2013b, 2014). O referencial teórico baseia-se em estudos sobre EJA no Brasil realizados por Freire (1987, 1996); Ireland, Machado e Paiva (2004); Fávero (2009); Paiva (2009); Rivero (2009); Di Pierro e Haddad (2015). Também foram consultados os documentos oficiais sobre o tema, elaborados pelas esferas nacional e estadual, além do Projeto Político Pedagógico e de informações sobre o Centro em funcionamento no município de Colider/MT.

A discussão do processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso focaliza a proposta curricular elaborada com o propósito de atender as necessidades de sujeitos educandos da EJA, sua implantação e modificações, ao longo do período de 2008 a 2017. A experiência do CEJA Cleonice Miranda da Silva, que foi criado em 2009 e se mantém em funcionamento no município de Colider/MT, foi tomada como um exemplo das ações decorrentes dessa política.

Os processos de idealização, implantação e transformação dos CEJAs em Mato Grosso indicam para especificidades da modalidade, que exigem a manutenção de compromissos político e pedagógico pelos sucessivos governos, gestores e educadores, de forma a contribuírem efetivamente para o processo de construção de uma política de Estado que

sustente a educação inclusiva e de direito, que, de fato, proporcione condições à aprendizagem ao longo da vida.

2 IMPLANTAÇÃO DOS CEJAS EM MATO GROSSO: UMA PROPOSTA CURRICULAR ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na década de 1980, as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas em Mato Grosso ocorreram por meio da implantação dos NES (Núcleos de Estudos Supletivos) e NEPs (Núcleos de Educação Permanente), que tinham como objetivo oferecer escolarização, através do ensino supletivo, aos jovens e adultos trabalhadores que não haviam tido oportunidades de frequentar a escola e concluir a escolarização básica.

Com a extinção dos NEPs e de suas várias formas de ofertas de cursos, através da Resolução 137/CEE/MT, de 1991, foi criado um único modelo de oferta de EJA, instituída pelas chamadas “Escolas de Suplência”, que reorganizaram a política de educação supletiva no estado de Mato Grosso, desconsiderando as experiências já realizadas. Portanto, a partir de 1991, as políticas públicas para a EJA foram desenvolvidas por meio de ensino de suplência de 1º e 2º graus, de caráter presencial, com matrícula semestral, ou seja, de forma similar à escola regular, com diferenciação apenas no tempo de duração dos cursos, visando o seu “aligeiramento”, com a possibilidade dos estudantes cursarem duas séries em apenas um ano.

Essa situação permaneceu sem maiores alterações até o início dos anos 2000, quando, em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), e do Parecer n. 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os estados foram obrigados a reformular suas legislações e formas de oferta da EJA. Em Mato Grosso, a Resolução 180, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2000, entrou em vigor em 2002, em um processo de extinção das Escolas de Suplência e aprovação do Programa de EJA, conforme Resolução nº 177/2002/CEE/MT, que estabeleceu as diretrizes e critérios de oferta da modalidade no estado.

Este programa é considerado o primeiro documento referente à EJA que estabeleceu normas e a conferiu amplos direitos aos estudantes da modalidade em Mato Grosso, ao ofertar a escolarização em três fases anuais que contemplavam o 1º segmento (séries iniciais do ensino fundamental), bem como estabeleciam o mesmo tempo de duração do curso para o 2º segmento (séries finais do ensino fundamental) e para o ensino médio. Dessa maneira, o Estado buscou assegurar o pleno exercício do direito à educação aos sujeitos jovens, adultos e idosos, com suas especificidades e, portanto, direito ao atendimento de suas necessidades de forma adequada. O programa compartilhava da ideia presente no Parecer n. 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, ao afirmar que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso 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).

Bignarde (2015) explica que o governo de Mato Grosso, mobilizado pela necessidade de reunir esforços para propor uma nova política de EJA, instituiu uma Comissão Interinstitucional (Portaria 393, de 22/10/2007) na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). Essa comissão passou a ser responsável pelo mapeamento da oferta da educação de jovens e adultos no estado, com o objetivo de obter informações para encaminhar o redimensionamento da modalidade nos municípios do estado, visando à implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Essa iniciativa da SEDUC buscava elementos para superar os problemas cotidianos na EJA, como: evasão escolar; inadequação das práticas ao perfil dos educandos; e fragmentação dos currículos e seu caráter cientificista. A proposta focalizava a elaboração de uma organização curricular que potencializasse a seleção dos chamados “conteúdos significativos” (BIGNARDE, 2015, p. 134).

Os CEJAs entraram em funcionamento no estado de Mato Grosso em 2008, com a intenção de desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada para essa modalidade de ensino da educação básica, que compreendesse a educação escolar e a educação continuada ao longo da vida, além de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, em diferentes tempos e espaços formativos. Conforme destacado nas Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (OCs):

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma Modalidade EJA de qualidade. Nesse sentido, os diretores, coordenadores, educadores e funcionários dos CEJAs participaram desde o início e ainda do processo de elaboração da proposta. (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

As OCs de Mato Grosso destacam que a proposta pedagógica dos CEJAs surgiu a partir do coletivo de profissionais que militavam na EJA, daqueles que trabalhavam com a modalidade e defendiam a garantia de sua qualidade, tendo em vista as especificidades dos educandos jovens e adultos. Em sua maioria, esses estudantes são trabalhadores que buscam a escola com interesse em um novo projeto de vida. Eles possuem, portanto, interesses, motivações e experiências diferenciadas e relevantes que precisam ser respeitadas no espaço escolar. Fávero destaca a importância dessa perspectiva participativa e dialógica na elaboração de propostas para a EJA ao afirmar que:

[...] a educação de jovens e adultos tem muito a aprender de sua interlocução e convivência com instâncias das organizações e movimentos populares e com os métodos desenvolvidos na educação popular [...]. A riqueza de saberes que pode advir desses encontros, por si só, justifica a importância de uma estratégia de parceria baseada na dialogicidade, que presume a compreensão de uma democracia plural que abraça as diferenças e respeita a diversidade. (FÁVERO, 2009, p. 91).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como modalidade da educação básica e deixou de ser compreendida como um favor, assistência ou auxílio. Nessa perspectiva, foram criados os CEJAs em Mato Grosso, como espaço de oferta de uma educação exclusiva e especialmente elaborada para jovens, adultos e idosos, em respeito a essas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e de fazer valer a sua escolaridade.

Mello, ao pesquisar o processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso, enfatiza a importância significativa da mobilização social e o papel desempenhado pelo Fórum de EJA de Mato Grosso:

O discernimento de que a EJA necessitava de um atendimento diferente das demais modalidades da Educação Básica nasceu de um projeto coletivo que contou com a contribuição de várias representações sociais para a elaboração de uma proposta pedagógica e de formas de ofertas julgadas adequadas. Aspecto reforçado por uma entrevistada ao afirmar que o Fórum da EJA de Mato Grosso teve grande contribuição neste processo. (MELLO, 2013a, p. 110).

Isso exprime a íntima relação que a EJA estabelece com a militância política de profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Paiva (2009), ao relatar sobre a presença dos fóruns de EJA em todos os estados do Brasil, desde 2005, destaca-os como expressão de um movimento da sociedade organizada pelo direito à educação e à diversidade dos sujeitos. Estes fóruns, conforme essa autora, “resistem propositivamente às políticas e suas enunciações, por ações e práticas de compreensão ampliada em relação ao lugar oficial que a EJA deve ocupar” (PAIVA, 2009, p. 68). A autora acrescenta, ainda, que:

Encontros nacionais promovidos por esses fóruns também ampliaram a agenda pública de EJA, a partir de 1999, quando, no Rio de Janeiro, vários parceiros tentaram fazer o MEC assumir, de forma diferente, esse campo educacional. A partir de então, os encontros sucederam-se anualmente – ocorrendo, em 2008, a décima edição – e a cada ano sob a responsabilidade de um fórum articulador local. (PAIVA, 2009, p. 69).

O Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT) foi instituído como espaço coletivo de luta por políticas públicas para a modalidade e atuou significativamente no processo de implantação dos CEJA como política de Estado, ao contribuir para a discussão de uma proposta curricular que atendesse à demanda de jovens adultos e idosos em seu processo de escolarização. Conforme Moura (2016), o Fórum de EJA de Mato Grosso foi criado em 2001, durante a realização do Seminário Estadual de EJA daquele ano, que tinha como objetivo o estudo, debate e aprovação do Programa de EJA para Mato Grosso. A partir de sua criação e a cada ano, o Fórum Mato-grossense de EJA realiza encontros estaduais que buscam o fortalecimento do movimento em defesa da modalidade. Nessa perspectiva, o autor destaca:

Ao se discutir o papel do Fórum e as intervenções nas políticas públicas é possível observar a intervenção do Fórum em Mato Grosso. O Fórum tem contribuído na busca de políticas públicas realizando encontros mensais, bimestrais, semestrais ou anuais com os profissionais que atuam na EJA, discutindo e aprofundando as seguintes temáticas: formação inicial e continuada; financiamento; programas e projetos federais, estaduais e municipais; as deliberações dos ENEJAs e EREJAs; a questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos; a rotatividade dos professores; exame supletivo e a educação no sistema prisional. (MOURA, 2016, p. 95).

Um dos debates instalados nestes encontros do FPDEJA foi a criação dos CEJAs em Mato Grosso, como política de Estado para a modalidade. Este movimento contribuiu

significativamente no debate e estudo da implantação e implementação desta proposta pedagógica.

Considerando os desafios para a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, principalmente quanto a sua oferta, o Decreto n. 1.123, de 28 de janeiro de 2008, autorizou a criação de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) em 16 municípios polo no estado. Entre os anos de 2008 e 2010, ao todo, foram criados 24 Centros. Depois disso, apenas em 2013 foi criado mais um CEJA no município de Diamantino. A capital do estado, Cuiabá, chegou a ter quatro Centros em funcionamento, mas dois deles foram desativados em 2015. Hoje, permanecem funcionando 23 CEJAs em 22 municípios do estado de Mato Grosso, conforme informação presente nas Regras de Organização Pedagógica (ROP) do ano 2017, elaboradas pela SEDUC/MT.

Mello (2014) enfatiza o reduzido número de municípios atendidos pelos Centros, que, em 2011, estavam presentes em 17% dos 141 municípios mato-grossenses e, hoje, funcionam em apenas 15,6% dos municípios. Segundo a autora, os municípios atendidos foram selecionados por terem recebido anteriormente Núcleos de Educação Permanente (NEPs) e Escolas de Suplência, isto é, as formas de oferta que antecederam os CEJAs (MELLO, 2014, p. 97-8).

Esses Centros de EJA sinalizavam para a construção de um espaço alternativo de atendimento diferenciado e adequado aos sujeitos da EJA, garantindo a oferta em todos os turnos, manhã, tarde e noite, com propósito de reduzir a evasão escolar, respeitando os diferentes tempos e espaços de aprendizagem dos educandos e suas especificidades. Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para EJA no estado de Mato Grosso propunham que as unidades escolares focalizassem uma proposta pedagógica para a definição curricular da EJA em 4 eixos norteadores: 1) trabalho como princípio educativo, 2) a cidadania, 3) o direito de aprender ao longo da vida, e 4) a dialogicidade. A atenção ao trabalho coletivo e integrado também estava presente:

Os Centros têm como cunho pedagógico a coletividade. Destacam-se, então, os momentos desta construção: Elaboração de caminhos comuns do Projeto Político-Pedagógico, as Matrizes Curriculares, as atividades a serem desenvolvidas (plantões, aulas culturais e oficinas), o calendário escolar, a distribuição das atividades docentes, enfim, toda a proposta dos CEJAs deve ser construída gradativamente na coletividade, e com a participação efetiva de todos os outros Centros constituídos no Estado (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

Com a implantação da proposta pedagógica nos CEJAs, surgiu uma outra perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, trazendo a possibilidade de conclusão dos estudos e oferecendo condições mais adequadas às exigências dos sujeitos da EJA, através das diversas formas de oferta. Uma de suas principais características era a atenção às necessidades reais de aprendizagem de cada educando, diante de seu projeto de vida, pois os sujeitos educandos da EJA buscam o conhecimento sistematizado na escola, diante das necessidades impostas a sua vida pessoal e profissional.

3 OFERTA DE ENSINO NO CEJA CLEONICE MIRANDA DA SILVA EM COLIDER/MT: UMA POSSIBILIDADE DE ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

No município de Colider, em Mato Grosso, a Escola Estadual Cleonice Miranda da Silva teve sua proposta curricular reformulada ao se transformar em Centro de EJA, em 2009. A tônica implantada, sob orientação da SEDUC/MT, era de superar a visão “compensatória e de aligeiramento” atribuída à EJA por várias décadas, para uma educação voltada à aprendizagem ao longo de toda a vida, constituindo-se em uma nova oferta curricular na modalidade, específica ao atendimento de sujeitos da EJA.

No espaço educativo da Escola Estadual Cleonice Miranda da Silva, que, desde 1988, ofertou exclusivamente esta modalidade de ensino, a educação de pessoas jovens e adultas passou por várias formas de oferta. Duas ofertas sob a forma de “ensino supletivo” antecederam a implantação do CEJA: o Núcleo de Educação Permanente (NEP), de 1988 a 1994; e a Escola Estadual de Suplência de primeiro e segundo graus, de 1994 a 2002. Com a extinção do ensino supletivo, por meio da Resolução 180/2000/CEE/MT, que entrou em vigor somente em 2002, a escola passou a integrar o Programa de EJA, instalado em Mato Grosso como política pública de EJA, conforme Resolução nº 177/2002/CEE/MT. Neste período, os cursos de EJA habilitavam ao prosseguimento de estudos em caráter regular, em três fases anuais de 800 horas e 200 dias letivos, tanto para o ensino fundamental (1º e 2º segmento), quanto para o ensino médio, com objetivo de combater o “aligeiramento” dos estudos na EJA. Conforme Bognar (2017, p. 115-6):

Após a publicação da Resolução nº 180/2000/CEE/MT, as escolas que ofertavam EJA deveriam cumprir as normas do Parecer 11/2000/CEB do Conselho Nacional de



Educação, elaborado por Jamil Cury, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade. Surge neste momento um outro olhar para a EJA, em que se destaca as funções desta modalidade ao considerar a função qualificadora, equalizadora, e reparadora no atendimento dos sujeitos educandos, favorecendo a qualidade do ensino num tempo de estudo necessário à aprendizagem para pessoas que tiveram seu direito à escolarização negado em virtude das condições sociais, econômicas e políticas.

A partir de 2009, com a implantação da proposta curricular do Centro de Educação de Jovens e Adultos, a escola passou a se denominar CEJA Cleonice Miranda da Silva, conforme Decreto nº 1988/2009/SEDUC/MT. Por se tratar de uma experiência pedagógica até então não conhecida, os educadores do CEJA de Colider experimentaram vários momentos coletivos de formação e orientação, através de seminários e encontros de formação voltados à implantação da proposta pedagógica, conforme registra o Projeto Político Pedagógico do CEJA Cleonice Miranda da Silva (MATO GROSSO, 2009).

O CEJA de Colider iniciou seu atendimento com uma diversidade de formas de oferta: presencial, tanto por “Matrícula por Área de Conhecimento” quanto por “Matrícula por Disciplina” ou “Carga Horária Etapa”; Exame Supletivo *on-line*; e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA), sendo este último um programa do governo federal e não uma forma de oferta dos CEJAs.

Atualmente, apenas a Matrícula por Disciplina ou Carga Horária Etapa está sendo ofertada, com carga horária reduzida a cumprir pelo educando, indicando o predomínio do processo de “aligeiramento” da escolarização, e o Exame Supletivo *on-line*, que, em decorrência de seu formato de acesso informatizado, inviabiliza o acesso para muitos sujeitos que ainda não dominam a tecnologia exigida para sua utilização. Importa salientar que o acesso ao Exame Supletivo *on-line* se dá exclusivamente nos Centros de EJA, que funcionam em apenas 15,6% dos municípios do estado de Mato Grosso, fato que se impõe como mais um obstáculo ao acesso a esse serviço.

A oferta da EJA através da “Matrícula por Área de Conhecimento”, que caracterizava a proposta inicial dos CEJAs, pautava-se em um trabalho pedagógico articulado, de maneira que o educando tivesse o seu aprendizado contextualizado e interdisciplinar. Conforme o

Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA Cleonice Miranda da Silva (MATO GROSSO; 2009), essa forma de oferta era organizada por trimestres, em 68 dias letivos, sendo que cada trimestre correspondia à carga horária anual de uma área do conhecimento. Assim, eram necessários três trimestres anuais, somando no mínimo 800 horas e 200 dias letivos, para a conclusão de um ano letivo. É importante destacar que era facultativo ao estudante matricular-se em duas áreas concomitantes em turnos diversos, podendo concluir até duas fases em um mesmo ano. A aprovação por área de conhecimento garantia ao estudante a possibilidade de prosseguimento de seus estudos, mesmo que sua trajetória apresentasse períodos de afastamento da escola. Essa era uma das vantagens dessa forma de oferta, que buscava minimizar a evasão escolar, já que representava uma possibilidade para que o educando avançasse nos estudos em menor tempo, caso pudesse frequentar a escola em mais de um período.

Outra forma de oferta é a “Matrícula por Disciplina”, também chamada de “Carga Horária Etapa”. Na implantação do CEJA, ela era destinada apenas aos educandos que precisavam cursar algumas disciplinas pendentes de Exames Supletivos, ou ainda para alguns jovens e adultos trabalhadores que não poderiam frequentar a escola em tempo convencional. O educando era atendido por agendamento, conforme a matrícula da disciplina, devendo cursar o total de carga horária estabelecida na Matriz Curricular dessa forma de oferta. O CEJA disponibilizava horários para atendimento deste educando trabalhador, conforme a disponibilidade dos horários dos professores em suas referidas disciplinas. Era exigido como critério para a Matrícula por Disciplina a comprovação da impossibilidade de frequentar diariamente as aulas, como por exemplo, os casos de caminhoneiros, guardas-noturnos, vendedores, etc.

É interessante ressaltar que este tipo de matrícula era permitido desde que comprovada a impossibilidade de frequentar a escola, pois o Centro priorizava a Matrícula por Área de Conhecimento, por sua metodologia interdisciplinar com melhor aproveitamento para o educando. Essa forma de oferta, inicialmente, foi um desafio para os educadores que deveriam atender estes educandos apenas nos horários que eles tinham condições de frequentar a escola.

A Matrícula por Disciplina sofreu algumas alterações durante os anos posteriores à implantação dos CEJAs, a partir das quais os educandos eram atendidos juntamente com as turmas matriculadas por área de conhecimento, apenas nos dias de oferta das disciplinas em que o educando estava matriculado. Dessa maneira, reduzia-se as despesas com contratação de professores específicos para atendimento diferenciado na forma de agendamento, tal como idealizado inicialmente.

Desde o início da proposta pedagógica do CEJA, o Exame Supletivo *on line* está presente. Nessa forma de oferta, o candidato não necessita estar matriculado no CEJA para a realização dos exames com certificação de ensino fundamental e médio. A inscrição e o agendamento da avaliação são realizados no *site* da SEDUC pelo próprio candidato interessado em obter a conclusão dos estudos. As avaliações são disponibilizadas por um banco de dados de provas preparadas por grupos de educadores dos CEJAs do estado, as quais ficam disponíveis no momento da realização dos exames supletivos, conforme aponta o PPP do CEJA Cleonice Miranda da Silva (MATO GROSSO, 2009).

A princípio, esse trabalho de elaboração de provas era realizado em parceria com outros CEJAs e organizado em um banco de dados. Posteriormente, em 2013, 2014 e 2015, foi indicado apenas um grupo de educadores do CEJA Vera Pereira do Nascimento, de Cuiabá. A partir de 2016, a escola responsável por esse trabalho passa a ser o CEJA Educador Antônio Cesário de Figueiredo Neto, também localizado em Cuiabá.

Outra forma de oferta implantada no CEJA Cleonice Miranda da Silva e em apenas mais três municípios do estado de Mato Grosso (Cuiabá, Várzea Grande e Juína) foi o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), com o objetivo de contribuir na formação do educando integrada à formação profissional. No entanto, desde o início de 2017, o PROEJA não é mais ofertado no CEJA de Colider. Alguns cursos estão em fase de término de atividades, como é o caso dos oferecidos nos CEJAs de Juína e Várzea Grande. Esse fato é mais um indicador do problema da descontinuidade das políticas públicas para a EJA.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEJA: POR UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O atendimento ao educando através da matrícula por Área de Conhecimento foi a forma de oferta com maior número de matrículas no CEJA Cleonice Miranda da Silva em seu período de implantação, com regime presencial e matrícula trimestral. O trabalho pedagógico era organizado em três áreas do Conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, a fim de propiciar a articulação entre as disciplinas com mesma carga horária dentro de cada área. Para isso, o ano letivo era dividido em três trimestres letivos, ou seja, um para cada área do conhecimento. A matriz curricular integrava 2.400 horas no ensino fundamental, tanto para o 1º segmento quanto para o 2º segmento. Essa carga horária era dividida em três fases anuais de 800 horas para cada ano letivo. Já no ensino médio, a carga horária perfazia um total de 1.800 horas, divididas em três fases anuais, sendo 600 horas cada ano letivo, conforme destacado na Regra de Organização Pedagógica (ROP), em 2009, documento de orientação da SEDUC aos CEJAs. Ressalta-se que para o 1º segmento do ensino fundamental e para o curso técnico do PROEJA era ofertada a matrícula anual e não trimestral, no entanto, a organização pedagógica permanecia organizada por área de conhecimento.

Conforme Orientações Curriculares (OCs) das Diversidades Educacionais para a educação básica de Mato Grosso:

O reconhecimento de tempos e espaços indispensáveis aos aprendizados de sujeitos de EJA é um dos principais sustentáculos dos Centros. Sua estrutura pedagógica apresenta várias formas de atendimento, favorecendo múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica junto aos educandos, tais como aulas nas turmas de origem, atendimento individualizado em plantões de educadores, oficinas pedagógicas e aulas culturais. (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

Observa-se que nas OCs, além do reconhecimento da especificidade dos sujeitos da EJA, considerando o tempo e espaço necessário e adequado a esse perfil de educando, há o destaque da estrutura pedagógica dos CEJAs, com suas várias formas de atendimento, favorecidas pelas diversas possibilidades de acompanhamento pedagógico. Ou seja, a carga horária das aulas era distribuída em aulas coletivas nas Turmas (TO – Turma de Origem), oficinas pedagógicas, aulas culturais e plantões pedagógicos. As aulas coletivas (TO) eram

trabalhadas em três dias da semana, com conteúdos significativos, estabelecendo conexões com a realidade do educando. Os outros dois dias da semana eram utilizados para a realização das oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos, em que os educadores trabalhavam com as dúvidas dos educandos, totalizando os cinco dias letivos semanais. Atualmente, com a exclusão da oferta por área de conhecimento, essa organização pedagógica já não é mais ofertada aos educandos dos CEJAs.

As aulas culturais eram trabalhadas transdisciplinarmente com todas as Áreas do Conhecimento, num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, através da metodologia de projetos, seminários, gincanas, festivais, etc. Durante a semana eram destinadas duas horas para este trabalho, sendo que o mesmo deveria culminar aos sábados, conhecidos como “sábados culturais”, momentos coletivos de interação da comunidade escolar. Esta proposta foi viabilizada apenas nos anos iniciais de implantação da proposta pedagógica, que mais uma vez foi descaracterizada e dissolvida pela SEDUC/MT ao longo dos anos seguintes.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do CEJA Cleonice Miranda da Silva (MATO GROSSO, 2009) desde a implantação da proposta pedagógica, as atividades da escola deram destaque aos interesses e necessidades dos educandos. Todas as ações eram previamente planejadas pelos educadores nas reuniões da área de conhecimento em consonância com a proposta pedagógica já desenvolvida nas Turmas de Origem. As atividades abordavam desde questões sociais de abrangência estadual e/ou nacional até questões referentes à organização social do município, considerando que o atendimento por área de conhecimento era viável e produtivo em decorrência da possibilidade de buscar a interação e a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade.

5 MODIFICAÇÕES NO TEMPO DE DURAÇÃO, IDADE MÍNIMA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NOS CEJAS

Entre 2008 e 2010, a proposta curricular do CEJA sustentou o objetivo de superar a visão compensatória ou de “aligeiramento” nos cursos de EJA, respeitando a carga horária estipulada no Programa de EJA do estado de Mato Grosso, aprovado pela Resolução nº

177/2002, que determinava 2.400 horas, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio a ser cursado em três anos letivos ou três fases anuais. Porém, com a publicação da Resolução 03/2010, do Conselho Nacional de Educação, que institui diretrizes para a redução da idade mínima de ingresso na EJA no Brasil, bem como do tempo de duração dos cursos, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso editou a Resolução nº 05/2011/CEE/MT, reduzindo a carga horária dos cursos de EJA para 1.600 horas no ensino fundamental, e para 1.200 h no ensino médio, a serem ofertados em apenas dois anos letivos, apesar das manifestações contrárias e da insatisfação manifestada por educadores e educandos representados pelo Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT). Conforme justificativa apresentada nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, “com a redução do tempo de permanência dos educandos nos cursos, espera-se que se amplie a procura do candidato às escolas de EJA, ou aos Centros, caso de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2010, p. 220). Observa-se, aqui, a preocupação com o ingresso do educando, porém não com a permanência do mesmo. A SEDUC acreditava que o “aligeiramento” dos cursos ampliaria o número de educandos. Isso, porém, não se comprovou nos anos posteriores, ou seja, não houve aumento da demanda de educandos no CEJA Cleonice Miranda da Silva em função da redução da carga horária ofertada nos cursos, tampouco a evasão escolar foi sanada, conforme estudos já realizados pelos profissionais da escola, e que foram, inclusive, debatidos durante a formação continuada, através do Projeto Sala de Educador (PSE) desta unidade escolar.

Com a aprovação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2010, e do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, de 2011, apontadas acima, a matrícula do educando para o Ensino Fundamental passou a exigir a idade mínima de 15 anos completos, no ato da matrícula, podendo ser realizada a qualquer momento do ano letivo, e a matrícula do ensino médio com exigência de 18 anos de idade.

Estas resoluções alteraram o funcionamento e organização da proposta pedagógica dos CEJAs em decorrência, principalmente, da redução da carga horária, que foi se modificando, gradativamente, no interior das escolas que atendiam à proposta pedagógica. Inclusive, houve alteração na distribuição da carga horária destinada ao trabalho pedagógico do educador e sua formação em serviço, através da redução da carga horária de trabalho do educador contratado, pois ele já não mais atribuíra toda a sua jornada de trabalho apenas no CEJA, como previsto na

proposta inicial. Além disso, a carga horária atribuída ao professor em sala de aula foi ampliada, provocando a redução de tempo para a sua formação continuada em serviço, devido à falta de recursos financeiros para a modalidade.

Os recursos financeiros para a EJA em Mato Grosso foram escasseando, conforme afirma Mello (2014, p. 98), já em seu terceiro ano de atividades, fato que comprometeu a expansão da política em um número mais significativo de municípios e a execução das ações instituídas nos CEJAs em funcionamento. Essa carência na alocação de recursos pode ser interpretada, segundo Rivero (2009, p. 34), como expressão, na América Latina, de um maior interesse pela educação não-formal do que pela oferta da modalidade com qualidade, que prepara para a vida e se realiza ao longo de toda a vida.

A ausência de políticas públicas mais efetivas conduz, conforme explicam Ireland, Machado e Paiva (2004, p. 20), à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA, configurando-se como programas de governo e não como políticas de Estado. Nessa mesma linha de raciocínio, Mello (2013b, p. 238) ressalta que:

A educação de adultos precisa ser assumida como política de Estado para encontrar o seu lugar e o seu espaço, para deixar de ser forjada pela sociedade civil. Apesar da demanda por esta modalidade continuar a crescer, ela continua à margem, sempre subsidiada por programas e projetos intermitentes, insulares, atomizadores. Suas políticas são realizadas aos saltos, fragmentadas e impulsionadas pelos ciclos governamentais.

A situação das políticas de EJA no estado de Mato Grosso, e, mais especificamente dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, pode ser interpretada a partir dessa perspectiva, uma vez que, além de ocupar um lugar secundário nas políticas educacionais, diante da falta de vontade política dos governos, são atribuídos à modalidade recursos insuficientes, que comprometem a sua oferta nas escolas. Ou seja, a política pública pensada inicialmente para os CEJAs se distanciou daquilo que foi planejado, pois articulava-se uma proposta pedagógica inovadora, através de suas formas de oferta diferenciadas, porém, foi prejudicada por fatores políticos e ideológicos. Conforme Mello:

a realidade observada não apenas no interior dos CEJAs, mas nos desdobramentos das políticas pensadas para a EJA em Mato Grosso, permitiu intuir que fatores políticos, sociais e ideológicos, externos e internos, distanciaram o que havia sido idealizado das ações efetivadas, e os CEJAs funcionaram apenas parcialmente, em

face ao que havia sido idealizado. Também que estes fatores ainda não comportaram a modalidade se efetivar como política pública de Mato Grosso. Portanto, as ações do governo continuam fragmentadas, desarticuladas e pontuais. (MELLO, 2013b, p. 227)

A tônica dominante das políticas públicas para a EJA é a da educação compensatória e “aligeirada”, entendida por governos neoliberais como aquela que melhor se adequa às características dos educandos da modalidade, ao invés de pautar-se em uma educação voltada para os princípios humanos, libertadores e emancipatórios, conforme defende Freire (1987, 1996). Nessa perspectiva, Di Pierro e Haddad consideram que:

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199)

Atualmente, o estado de Mato Grosso continua com a oferta da EJA nos CEJAs, bem como nas escolas estaduais que ofertam a modalidade, porém, a organização e funcionamento da política de oferta instituída no início da implantação dos CEJAs foi modificada ao longo desse processo, sem esclarecimentos e discussões públicas, contrariando os anseios de uma política voltada aos interesses dos educandos jovens, adultos e idosos. O argumento de que não há demanda suficiente para sustentar a proposta dos CEJA não procede, uma vez que as características dos sujeitos que procuram a modalidade são e precisam ser entendidas como muito diversificadas. Conforme explica Mello:

Havia e ainda há demanda. Os CEJAs implantados não são suficientes para atendê-la. As demais escolas que ofertam esta modalidade, o fazem apenas no período noturno, portanto ainda há muitos trabalhadores de jornadas noturnas, com disponibilidade para estudar apenas durante o dia, sem oportunidade de se escolarizar em Mato Grosso. (MELLO, 2014, p. 101)

A proposta pedagógica dos CEJAs foi alterada sob a pressão de restrições orçamentárias e procedimentos burocráticos. As modificações introduzidas nesse contexto desrespeitaram os princípios que orientavam a oferta da EJA com qualidade que estavam presentes em sua

proposta original. As marcas da descontinuidade, do “aligeiramento”, da insuficiência de recursos, da despreocupação com a formação de educadores para a modalidade, entre outras, fixaram-se no cotidiano dos Centros desprezando o princípio básico do diálogo e ignorando as opiniões daqueles que vivenciavam ou vivenciam a proposta pedagógica dos CEJAs e que insistem em debater suas opiniões no Fórum de EJA de Mato Grosso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo inicial de implantação da proposta pedagógica dos CEJAs sinalizou para possibilidades até então não experimentadas em relação à Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. Um fator importante relacionado a essa situação pode ser identificado na estreita sintonia que foi estabelecida entre a proposta inicial de organização e funcionamento do CEJAs e os anseios dos profissionais da EJA em Mato Grosso. Os momentos coletivos de discussão da proposta dos CEJAs viabilizaram a exequibilidade de uma metodologia interdisciplinar, que respeitava as especificidades e necessidades formativas dos educandos da EJA.

No entanto, modificações significativas nesta proposta inicial foram introduzidas em um curto período de tempo, fato avaliado como marca do retrocesso. Um dos exemplos desse retrocesso pode ser encontrado na redução do tempo de duração dos cursos para a EJA, interpretado, aqui, como mecanismo de “aligeiramento” dos cursos, mas que foi considerado pela SEDUC/MT como única proposta viável para os educandos da EJA. Outro exemplo de retrocesso pode ser encontrado na extinção da forma de oferta por Área de Conhecimento, a qual buscava uma metodologia interdisciplinar para a aprendizagem significativa, permanecendo somente a “matrícula por disciplina” ou “carga horária etapa” como forma de oferta nos CEJAs.

É importante ressaltar que a criação dos CEJAs, em Mato Grosso, bem como sua implementação, se deu em função do comprometimento político de um grupo de profissionais que atuavam na Coordenadoria da EJA/SEDUC/MT, com o apoio de educadores de jovens e adultos que já atuavam na modalidade e no Fórum de EJA mato-grossense, no entanto, as

alterações na organização e funcionamento dos CEJAs foram sendo realizadas e introduzidas sem diálogo com os profissionais que atuam nas escolas.

As modificações inseridas reforçam a percepção de que políticas públicas para a EJA são relegadas ao segundo plano, em virtude do desprezo destinado por diferentes esferas de governo à proposta pedagógica originalmente definida para os CEJAs e suas formas de oferta. Em Mato Grosso, ao invés de respeitar-se uma política de Estado, que deveria dar continuidade ao processo existente de oferta com qualidade na EJA, a política da gestão de um novo governo passou a menosprezar a modalidade, não consolidando a estrutura, a organização e o funcionamento dos CEJAs.

Assim, o propósito de implantação dos CEJAs como uma política de Estado não foi cumprido, pois com a mudança de governo houve alterações na proposta pedagógica, e em sua gestão, ferindo os princípios das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, criada para atender à especificidade da modalidade, tendo em vista a garantia do direito público subjetivo dos sujeitos educandos. Orientadas por indicadores quantitativos, como custo de manutenção de alunos, turmas, professores, funcionários, etc., as modificações inseridas na proposta pedagógica dos CEJAs não atentaram para a qualidade da oferta. Através desse procedimento, desconsideram-se os desafios e as especificidades do público atingido e a diversidade na EJA. Prioriza-se a redução de custos em detrimento da formação humana.

É importante reafirmar a necessidade de existência dos CEJAs e de retomada de sua proposta original. Esses Centros mantêm-se em funcionamento há quase uma década e foram criados a partir do compromisso com a Educação Popular, em um processo que envolveu, dialeticamente, muitas reflexões teórico-práticas que resultaram em uma proposta que priorizou a modalidade. No entanto, os retrocessos advindos da política de EJA no estado de Mato Grosso comprometeram o acesso de pessoas jovens, adultas e idosas a um direito subjetivo, adquirido na legislação vigente.



REFERÊNCIAS

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma escola para os trabalhadores: o caso do Núcleo de Educação Permanente em Colider**. Cuiabá: EdUFMT, 2017.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. Educação de Jovens e Adultos: Reflexão sobre as práticas pedagógicas e os processos avaliativos. **Revista de Educação do Vale do Arinos**. Juara/MT, 2015. v. 2, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2015.

BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de EJA no Estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Porto Alegre, 2002. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BOGNAR, Ivana. **O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colider/MT (1982/2009)**. Cuiabá, 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Resolução nº 03/2010, do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**. Campinas. v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar (Org.). **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2009. p. 55-92.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004, p. 95-108.

MATO GROSSO (Estado). **Resolução CEE/MT nº 137/1991**. Cuiabá: SEDUC/MT. 1991.



_____. **Resolução CEE/MT nº 180/2000.** Disponível em:
<<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Resolução CEE/MT nº 177/2002.** Disponível em:
<<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008.** Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/7302470/pg-1-diario-oficial-do-estado-do-mato-grosso-doemt-de-28-01-2008>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 1.988, de 10 de junho de 2009.** Disponível em:
<<https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=decreto%201988&anos=2009>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEJA Cleonice Miranda da Silva.** Colider/MT. 2009.

_____. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.** Cuiabá: Defanti. 2010.

_____. **Resolução CEE nº. 05/2011.** Disponível em:
<<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Regras de Organização Pedagógica (ROP).** Disponível em:
<<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ROP%202017%20CEJA%20redu22657943846216.pdf>> Acesso em: 10 set. 2017.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011).** 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), 2013a.

_____. A implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011): adaptabilidade e conformação social. **Revista Educação, Cultura e Sociedade.** Sinop/MT, 2013. v. 3, n. 2, p. 225-240, jul./dez. 2013b.

_____. A centralização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. **Revista de Educação do Vale do Arinos.** Juara/MT, 2014. n. 01, v. 1, p. 94-109, 2014.

MOURA, Jefferson Bento. **Fórum de EJA Mato Grosso: caminhos iniciais, lutas e conquistas.** Cuiabá, 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto.** Brasília, 2009. v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

RIVERO, José. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar (Org.). **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2009, p. 55 - 92.

ADVANCES AND SETBACKS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICY IN THE STATE OF MATO GROSSO/BRAZIL (2008/2017)

Abstract: *The objective of this work is to conduct a discussion about the advances and setbacks of the public policy of Youth and Adult Education (EJA) implemented in the state of Mato Grosso (MT / Brazil), from 2008 on, with the establishment of Youth and Adult Education Centers (Cejas). Official documents, research carried out about the Centers, as well as information about the experience of Cleonice Miranda da Silva Youth and Adult Education Center, which operates in the municipality of Colíder / MT, were used to elaborate an interpretation of the creation and pedagogical proposal of Cejas in Mato Grosso. The research undertaken showed that, in addition to the concentration of these formative spaces in a reduced number of municipalities of the state, the original pedagogical proposal was significantly modified already in its first years of operation. The information collected points to the discontinuity of the training policy undertaken by the governments that succeeded in the period under study, which did not support the maintenance of a state policy of emancipatory character, replacing it with government policies marked by the "streamlining" of the schooling process for youngsters, adult and elderly subjects. Nowadays, the state of Mato Grosso is experiencing a moment of step backwards in relation to the public policy that originated the Cejas. On the other hand, the Centers that continue to operate had their pedagogical proposal changed, highlighting the financial concerns to the detriment of the quality of Youth and Adult Education promoted by the State.*

Keywords: *educational policy. youth and adult education. Ceja. Mato Grosso. Brazil.*

JUVENTUDE(S) E A ESCOLA: EXPECTATIVAS DOS JOVENS ESTUDANTES QUANTO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS NATURAIS.

MENEZES, Janaina de Oliveira¹ – janamez@gmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz

Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho

CEP 45.662-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil

CASTRO, Mary Garcia² – castromg@uol.com.br

Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia

Av. José Moreira Sobrinho - Jequiezinho, Jequié - BA,

CEP 45205-490 – Jequié – Bahia - Brasil

Resumo: *O presente texto é fruto de uma dissertação de mestrado e tem por tema a análise das expectativas dos jovens quanto à escola no tocante a construção do conhecimento na área de ciências naturais, bem como a compreensão da escola quanto a tais expectativas. O estudo de caso conjugou dois instrumentos de pesquisa – observação e entrevista. Observou-se uma escola da Rede Pública Estadual da Bahia localizada na cidade de Itabuna. O objetivo principal foi identificar como se dá a relação entre os jovens e a escola no tocante à construção do conhecimento, enfatizando-se tanto as expectativas que esses jovens têm da escola como de que forma tais expectativas são acolhidas e/ou identificadas na mesma. As análises feitas apontam que as expectativas dos jovens quanto à escola se encontram reduzidas, uma vez que estes sujeitos estão interditados, inclusive de uma consciência crítica, por condições adversas. Os professores também não têm suas expectativas atendidas e deste modo não elaboram propostas de acolhimento às expectativas dos jovens. A escola ainda apresenta um mal estar que se impõe as condições descritas acima, frustrando a elaboração de novas expectativas.*

Palavras chaves: *Conhecimento. Jovens. Escola. Expectativa. Acolhida.*

¹ Mestre em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal), especialista em Educação de Jovens e Adultos (UESC) e graduada em Pedagogia (UESC).

²Doutora em Sociologia (Universidade da Flórida), Mestre em Sociologia da Cultura (UFBA) e Graduada em Ciências Sociais (UFBA).

1. INTRODUÇÃO

Entende-se como importante que a educação escolar procure hoje formar o estudante de maneira contextualizada, buscando dar conta das especificidades pedagógicas próprias da sua faixa etária em consonância com a formação para o mundo do trabalho. É possível identificar, no entanto, que a educação escolar vem deixando de ser um espaço de construção de conhecimento. A escola tem se tornado um espaço vazio de rituais sem sentido. Os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos jovens e adultos ao longo da vida por vezes se chocam com os objetivos da escola, que valoriza de forma acrítica os conhecimentos científicos ao mesmo tempo em que deprecia os conhecimentos que se aproximam do cotidiano desses jovens e adultos.

As vivências cotidianas dos sujeitos também presentes na sala de aula, sendo reelaboradas e estabelecendo, assim, uma teia de relações conflituosas entre as expectativas trazidas pelos jovens e os conhecimentos científicos difundidos pela escola. Entre as expectativas dos alunos jovens e adultos e o acolhimento da escola há um lugar que precisa ser compreendido melhor, no intuito de que sejam construído conhecimentos mais comprometidos com as mudanças sociais.

2. EDUCAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Uma das expressões da igualdade básica entre os seres humanos se deu através da Didática Magna, de Comênio (1632 apud BUFFA, 1999), que propôs para todos os sujeitos livres “um mínimo comum universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (BUFFA, 1999, p.19). Essa nova organização do saber institucionalizado passa a ser exigida no intento de preparar os sujeitos para o mundo do trabalho que se descortina.

Assim, ao longo dos anos a escola ganhou status de instituição divulgadora do conhecimento científico, uma vez que é ela a instituição responsável pela instrução formal. Isso formalizou os processos de organização escolar movidos para promover a aprendizagem ao mesmo tempo em que reduziu a validade dos muitos conhecimentos que se constroem a partir de

outros referenciais que não o científico. A implantação desse modelo de desenvolvimentista e civilizacional, baseado em uma perspectiva positivista da realidade e do conhecimento, conduziu a um conhecimento compreendido como inato ou uma descoberta de poucos, neutro, apolítico e não histórico. Tais perspectivas, como se verá adiante, estão presentes até hoje no imaginário escolar.

Se as concepções e a história do desenvolvimento da escola influenciam as práticas desenvolvidas por ela, de outro modo, a partir dos estudos de autores como Cortella (2009) e Silva (1995), é possível identificar que vivemos ainda sob a égide de um modelo ideal de estudante que em muito se diferencia dos jovens e adultos concretos que frequentam a escola. Este modelo ideal de sujeito incide diretamente em uma concepção de formação que negligencia experiências sócio-cognitivas vividas fora do ambiente escolar e aposta ainda na formação homogênea e linear.

Nesse sentido, a apropriação da escola real pelos professores e jovens se aproxima da idealização de um modelo de sociedade amparada no livre contrato entre as pessoas, onde cada um daria um pouco do que pode para contribuir para o desenvolvimento, garantindo a todos uma parcela neste desenvolvimento. Essa concepção inclui ainda sujeitos interessados em sua formação como parte desta contribuição, na certeza de serem recompensados com a ascensão social assim como professores crédulos de seu importante papel nessa condução. No entanto, esse modelo ideal contribui para uma visão pessimista da escola, na medida em que não representa as condições reais da sociedade, do trabalho docente e da educação.

3. AS EXPECTATIVAS E ACOLHIMENTOS

O Conselho Nacional sobre Juventude (CONJUVE), que agrega representações jovens de todo o Brasil estabelece uma definição detalhada sobre juventude, ainda que limitada a parâmetros etários: indivíduos entre 15 e 29 anos compreendendo adolescentes jovens (15 a 17 anos); jovens (18 a 24 anos) e jovens adultos (25 a 29 anos) (CONSTANZI, 2009). O conceito de juventude, contudo, só pode ser compreendido em sua amplitude se considerado que o mesmo é perpassado por categorias diversas e tem características historicamente determinadas.

Nesse sentido, as juventudes, para além de sua categorização geracional, são tomadas aqui “como uma categoria social transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia e de geração, dentre outras variáveis.” (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011, p.12). Por essa razão é preferível utilizar o termo com um s no final, indicando um grupo de sujeitos plurais, ainda que partilhem um ciclo geracional específico. Alguns autores se referem ao composto juventudes/juventude, considerando tal complexidade que une plurais e o singular, destacando marca de uma geração (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006)

Segundo Sposito (2005 apud DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011), a condição de ser jovem nas sociedades contemporâneas se afirma junto a duas importantes agências sociais, a família e a escola. Essas instituições definem comportamentos e amparam o sujeito na tarefa de migrar do mundo privado para o público. Por outro lado grande parte das juventudes brasileiras vive no limiar da necessidade de trabalho, primeiro como forma de garantir acesso a bens materiais e culturais e de ajudar na renda familiar, e em segundo lugar como forma de desenvolvimento pessoal: “As desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho” (SPOSITO, 2005, p.103 apud DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011).

A escola, assim como o trabalho, ocupa papel importante nas identificações que esses sujeitos apresentam. Mesmo na crítica à escola os jovens identificam-se com ela. Essas identificações, no entanto, podem revelar a auto responsabilização pelos processos educativos, reproduzindo sentimentos de opressão que culpabilizam os estudantes pela permanência ou não na escola e pelo acesso ou não ao emprego. Segundo Sposito há uma ambiguidade entre a promessa de futuro e a falta de sentido do presente: “Nesta tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação” (SPOSITO, 2005, p.124, apud DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011).

O conceito de expectativas está fundado nos estudos de Tacca (2006) sobre o desenvolvimento da subjetividade na escola. Para esta autora, as experiências tornam-se parte constituinte das elaborações subjetivas que os jovens fazem. Existem processos de significação das vivências escolares, as quais os jovens organizam para dar sentido a sua

experiência cotidiana. Nestes processos de significação formam-se as expectativas ou a ausência delas quanto à escola e ao conhecimento.

Por acolhimento ou acolhida, entendemos a recepção que poderia ser oferecida pela escola às expectativas dos jovens. A utilização de acolhimento é uma apropriação do termo cunhado no debate em saúde sobre atendimento. Nos documentos relativos ao trabalho na saúde o termo acolhimento é entendido como uma “postura ética que implica na escuta do usuário em suas queixas, no reconhecimento do seu protagonismo (...) e na responsabilização pela resolução, com ativação de redes de compartilhamento de saberes” (Biblioteca Virtual em Saúde, 2013).

Nesta acepção é possível utilizar o termo acolhimento também para designar os processos de recepção das expectativas dos sujeitos quanto ao processo educativo, considerando inclusive as caracterizações referentes à escuta, ao reconhecimento, ao ato de responsabilizar-se e ao ato de comprometer-se com os sujeitos e suas queixas.

É neste contexto que está inserida a questão sobre o ensino de ciências, que tem sido parte dos discursos recorrentes sobre os problemas da escola. Estas mesmas expectativas precisam garantir sentido à aprendizagem e contribuir na construção de sua operacionalidade. Esses jovens vivem condições bastante adversas no conjunto de suas experiências. Segundo Cassab (2009) há uma vivência da “infância precocemente amadurecida e sexualizada” e uma juventude estendida, com os ideários de beleza e produtividade permeando toda a vida. “Esse imaginário da juventude esvazia a apreensão do real e sobrepõe-se às condições de grande adversidade que tem sido vivida de fato pelos jovens” (CASSAB, 2009, p.207).

Neste jogo de soma zero, os jovens pobres e suas famílias, em muitos casos, assumem o conformismo como forma de sobrevivência, e ainda, e por causa disso, são chamados de alienados e imediatistas. Difícil posição, pois o horizonte de realização do projeto social, envolvido pela anulação dos sujeitos em contextos de rarefeito espaço público, é sua eliminação. (CASSAB, 2009, p.208).

4. A RELAÇÃO-JOVEM ESCOLA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

O século XX nos trouxe, junto ao imenso desenvolvimento tecnológico, certo desencantamento com o mundo. Nossas expectativas caminharam na esperança de mudanças que antes pareciam inevitáveis, mas que não foram vividas em sua plenitude porque não

chegaram sequer a alterar o modo de vida de muitas pessoas. O moderno e o tecnológico, embora houvesse a promessa, não trouxeram a felicidade e nem a superação das desigualdades e injustiças. Os conceitos de funcionalidade, objetivação, praticidade e outros tão difundidos na modernidade passaram então a ser questionados. Junte-se a este cenário a percepção de que nossa linguagem e formas de raciocínio não dão mais conta das novas perspectivas e/ou posturas frente ao mundo.

Alguns autores afirmam que ainda vivemos a modernidade, cujas consequências mais dramáticas estão expressas de forma diferenciada por todo o globo terrestre (GIDDENS, 1991). Outros afirmam que vivemos em uma unidade que parece paradoxal no sentido de que estamos permanentemente mudando e rompendo barreiras (BERMAN, 2007). Este modo de viver interfere significativamente nos diversos ambientes e esferas da sociedade. Não seria surpresa, portanto, que expressões desta mudança se manifestassem na educação e, mais precisamente, na escola.

Na atualidade, ao ingressarem na escola, os jovens trazem expectativas quanto à elaboração formal do conhecimento. Entende-se aqui o conhecimento não apenas como um produto ou estado de mudança de comportamento, mas também como uma constante construção social, psíquica e emocional onde a interação com o meio contribui decisivamente para as elaborações construídas. Neste sentido a cultura e os demais processos de mediação irão interferir na sua construção e utilização social (VYGOTSKY, 1987).

A maneira como o ensino se desenvolve, no entanto, tem mostrado que a escola vem favorecendo um ensino de ciências em detrimento de outros saberes, construindo uma ideia de superioridade desse em relação a outros saberes. Ao fazer isso, a escola nega, em suas metodologias, práticas, abordagens e posturas, a possibilidade de acolhimento de tais expectativas com a educação formal.

Esta escola não conhece o livro de outras regras culturais, não sabe lê-lo, na realidade ignora até sua própria existência. E assim como os alunos precedentes das classes populares não compreendem as questões que lhe são colocadas, o professor, instruído na pedagogia e na perspectiva legitimista, não compreende tampouco suas respostas. (GRIGNON, 1995, p.187).

Este tipo de compreensão nivela o saber socialmente respeitado a partir da lógica do conhecimento acadêmico, estimula a competição porque se nutre de práticas metodológicas de exclusão e afasta os sujeitos de uma possibilidade real de construção de aprendizagens mais significativas para sua vida. O autor critica a método escolar institucionalizador do conhecimento que corporifica noções e práticas de exclusão. Neste bojo é preciso buscar pistas para a construção de uma nova epistemologia do conhecimento que seja amparada na vivência das pessoas jovens e adultas.

5. METODOLOGIA

A pesquisa empírica, base deste artigo caracterizou-se como um estudo de caso, uma vez que seu objeto de estudo demandou a compreensão de uma situação específica. Nosso objeto de estudo foi a relação que surge da interação entre os jovens e a escola e como tal relação contribui para o sentido que os jovens dão ao conhecimento de ciências naturais. Foram utilizadas as técnicas de observação e a de entrevista semiestruturada para a coleta de dados, construído um roteiro para a observação.

Os sujeitos da pesquisa foram os jovens matriculados no turno matutino, no Ensino Médio de uma escola da rede pública. Os estudantes entrevistados têm entre 17 e 19 anos de idade e em sua maioria são jovens que não trabalham. Foram realizadas também entrevistas com professores das áreas de ciências naturais (química, física e biologia) e a equipe gestora da escola, composta por diretor e coordenadores pedagógicos. Ao todo foram realizadas de 6 (seis) observações e 24 (vinte e quatro) entrevistas, assim divididas: 4 (quatro) entrevistas da equipe gestora, 6 (seis) entrevistas de professores e 14 (quatorze) entrevistas de estudantes.

O quadro teórico utilizado traz a concepção de juventude, com ênfase em culturas juvenis por José Machado Pais (1999, 2006); a reflexão sobre a institucionalização do conhecimento desenvolvida por Tomaz Tadeu da Silva (1995); a discussão do conhecimento como construção social realizada por Boaventura de Souza Santos (2010). Tal quadro de autores foi sendo ampliado com as leituras que permearam as análises dos dados coletados, tais como

Maria Carmem Tacca (2006), Maria Helena Souza Patto (1993) e Mário Sérgio Cortella (2009).

A hipótese é de que não haveria acolhida da escola em relação às expectativas dos jovens no tocante ao conhecimento, a partir da premissa de que os jovens em suas críticas apresentariam projetos alternativos quanto ao tipo e a forma de conhecimento que gostariam de produzir na escola. A análise de dados foi baseada na proposta de análise de conteúdo elaborada por Franco (2008), em especial o campo dos Métodos Lógico-Semânticos. Consideramos, ao final, que nossa pesquisa contribuiu para a comprovação parcial de tal hipótese, pois os jovens entrevistados não apresentam projetos quanto ao ensino de ciências naturais, uma vez que seus projetos encontram-se reduzidos às contingências emergenciais de suas vidas. Os professores também não têm suas expectativas atendidas.

6. ANÁLISE DE DADOS

Nas entrevistas com os jovens o foco no comportamento relativo à presença ou ausência de expectativas. Nas respostas às perguntas: *O que é a escola para você e para que serve?*; *O que você espera da escola?* e *Você gostaria que a escola fosse diferente?* Eles se referem à escola como uma base, uma referência em termos de aprendizagem, um lugar onde tudo começa, e onde se constroem relações, além de oportunizar melhoria de vida. As falas respaldam sempre uma expectativa maior quanto ao futuro e um reforço da concepção de escola como promotora da cidadania. No entanto, quando perguntados se gostariam que a escola fosse diferente, há um conjunto de falas que deflagram uma inquietação quanto ao modelo oferecido atualmente. As maiores queixas se agrupam em torno da metodologia, do comportamento dos professores e funcionários e da indisciplina.

Neste sentido verifica-se que, apesar das inquietações parecerem se reportar para o futuro, na verdade, o que existem são relatos de uma inquietação relativa a questões do presente, ou seja, as expectativas também tratam do presente, mas é como se este presente fosse calcificado e, portanto, imutável. Há um sentimento de impossibilidade de mudança e junto a isso, uma eterna aposta no futuro como colheita de uma safra presente. Há semelhanças entre o que foi

percebido na análise das entrevistas e os escritos de Pais (2003), quando ele afirma que a juventude “tem sido encarada como uma fase da vida marcada por uma certa instabilidade”. A instabilidade parece ser o ponto mais impressionante das narrativas descritas, que mostram esta espera constante do futuro.

Para entendermos as expectativas dos jovens em relação ao ensino de ciências naturais foram elaboradas as perguntas: *O que você acha dos conhecimentos discutidos na área de ciências naturais (química, física e biologia)?; Quais conhecimentos atuais relativos às ciências naturais (química, física e biologia) você discutiu recentemente em sua sala de aula? e Você gostaria que estes conhecimentos fossem tratados de maneira diferente? Como?* As respostas demonstram que os estudantes consideram o ensino da área de ciências naturais insuficiente para sua formação: *“tem laboratórios e os professores não usam. Tem um professor estagiário de biologia que conquistou a gente com um pedaço de pão e iodo. Então tem coisinhas que conquista toda a sala de aula”* (Estudante A).

O que se percebe é que a escola tem nivelado o conhecimento para baixo no intuito de ‘se aproximar’ mais da base conceitual dos estudantes. Esse nivelamento por baixo subentende também uma questão de classe imbricada na relação de aprendizagem: os jovens que estão na escola pública são jovens da classe popular e neste sentido, qualquer conhecimento pode ser suficiente para eles. Essa perspectiva fica evidente nas entrevistas concedidas por professores e também por estudantes.

Parece expressa-se aqui a instauração de um valor de classe que a escola esconde. Como demonstrado nas respostas dos estudantes às questões colocadas acima, o ensino é considerado fraco, mesmo com esta “boa intenção” de nivelar o conhecimento para que todos aprendam. Os jovens sentem que poderiam aprender mais. Os conhecimentos são reduzidos para que estes caibam no arcabouço intelectual possível. Parece haver aí um descompasso sobre qual conhecimento é considerado pertinente.

As perguntas *Você aprende na escola?; Em sua opinião os alunos aprendem na escola? Por quê?; Onde você utiliza os conhecimentos aprendidos na escola?; Você ou seus colegas propõem alguma ação/mudança na sua escola? Quando isso acontece, suas propostas são discutidas? e Em que momento/parte da escola você se sente mais livre para expressar seus*

pensamentos/opiniões/sentimentos? foram construídas no intuito de entender a dinâmica da relação dos jovens com a escola e com o conhecimento de forma geral e como poderia se dar a mobilização dos jovens na busca de uma escola diferente.

Neste item os jovens realizam uma autoanálise quanto à aprendizagem escolar, percebendo as dificuldades que encontram em termos de conteúdos e de metodologia e reconhecendo que também é preciso haver empenho de sua parte para que esta aprendizagem ocorra. Quando foram indagados sobre o aprendizado na escola suas respostas sempre apontam para um “em parte”. Há também a concepção de que a responsabilidade da aprendizagem é exclusivamente do jovem e de que disciplinas como química, física e matemática compõem um núcleo duro do conhecimento, de difícil compreensão, sendo necessário um rebaixamento de conteúdo.

Necessário se faz considerar a pergunta colocada por Silva: “quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo?” (SILVA, 1995, p, 200), considerando que os próprios jovens internalizam a concepção de que precisam, acima de tudo, do interesse pessoal como fator determinante da aprendizagem. Não que interesse e motivação não sejam fatores implicados no processo de aprendizagem, mas, esses fatores sozinhos não determinam a aprendizagem, uma vez que esta é expressão também de formas de interpretar o conteúdo escolar, construídos geralmente pelos professores e sem a participação dos jovens. Como considera Silva:

Este aspecto de regulação moral do currículo está estreitamente ligado à própria história da escolarização de massa. Historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que as supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. (SILVA, 1995, p.202).

Na entrevista com professores e profissionais da equipe gestora no comportamento relativo à presença ou ausência de acolhimento. As seguintes perguntas foram elaboradas: *Como você define a relação entre a escola e os jovens na atualidade?*; *Em sua opinião qual a função da escola?* e *Na sua opinião, o que os jovens esperam da escola?* Os professores demonstraram em suas respostas uma nostalgia, comparando os comportamentos dos jovens de hoje com o passado, entretanto, ainda assim, ficou explícito em suas falas que eles consideram próxima a relação entre a escola e os jovens.

Quando foram perguntados sobre o que estes estudantes esperam da escola, os professores responderam que eles esperam passar de ano, mas, por outro lado, esperam também que a escola dê acesso aos conhecimentos e que isso seja feito com aulas dinâmicas e atrativas. Categorizam os jovens em dois tipos: os que querem estudar porque consideram que o conhecimento é importante e os que só desejam passar de ano, sem considerar as aprendizagens.

A dinamicidade das aulas parece ser um ponto chave das entrevistas. Segundo os professores, os jovens não desejam “pagar o preço” do estudo sistemático para ter acesso ao conhecimento, pois para eles este conhecimento precisa vir de forma lúdica e divertida. Estas concepções, entendidas por Silva (1995) como problemáticas, afetam a construção do conhecimento na escola, e representam exclusão, uma vez que apenas alguns jovens se qualificam na difícil tarefa de “pagar o preço” da construção do conhecimento.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais. (...), quais vozes são autorizadas e quais não são. (SILVA, 1995, p.95).

Neste sentido, há um enorme hiato entre as expectativas dos jovens e as dos professores, que ainda acreditam em um tipo de conhecimento que exige, acima de tudo, concentração, dedicação e habilidade. Para os jovens, o saber é algo mais fluido, possível de ser vivido sem sofrimento e com prazer. A concentração pode vir em do reconhecimento da utilidade deste conhecimento. Vê-se aqui o difícil ajuste entre duas culturas que se distanciam. A dos professores, baseada em um padrão de comportamento que rejeita modos dialógicos de construir e de se apropriar do conhecimento da área de ciências naturais e a dos alunos que, imersos em um universo mais dinâmico em termos de acesso à informação, por exemplo, entendem que o conhecimento pode ser construído e se apropriado a partir de elementos mais lúdicos.

As perguntas *O que é o conhecimento?; Como o conhecimento das ciências naturais (química, física e biologia) é apresentado aos jovens? e Em sua opinião os alunos aprendem ciências naturais na escola? Por quê?* foram elaboradas com o objetivo de caracterizar o acolhimento dos professores em relação às áreas de ciências naturais. Quando perguntados sobre o que é conhecimento, os professores apontaram para uma concepção como conjunto de

saberes, tanto da experiência individual, quanto das trocas coletivas. Entretanto, esta compreensão não coincide com as práticas apresentadas pelos próprios professores e descritas pelos jovens estudantes.

Eles estão sintonizados com as pesquisas recentes sobre conhecimento, contudo suas práticas ainda se mostram arraigadas em metodologias convencionais; seja por impossibilidade de conciliar um bom planejamento didático com o tempo disponível para este trabalho; seja porque a escola não dispõe de profissionais para o auxílio nas atividades extraclasses, como laboratórios, por exemplo; seja porque os equipamentos chegam à escola e poucas vezes funcionam ou ainda por não acreditarem que estas alternativas componham as melhores medidas no processo ensino-aprendizagem.

Para abordar a possível mobilização dos professores na construção de uma escola diferente foram elaboradas as seguintes perguntas: *O que é possível/preciso fazer para que o ensino de ciências (física, química e matemática) alcance seus objetivos? E os professores, o que eles esperam da escola? Você também?* Nesse aspecto parece haver culpabilizações de alguém que não é exatamente o professor, o jovem, a família, ou ainda o governo/a escola. O que há é um sentimento de que existe um defeito instalado em todo o sistema e quando não se nomeia os culpados ou quando se exime do fato de que todos fazem parte deste sistema, a consequência é a apatia: não se organizam protestos e nem são feitas autocrítica ou debates na busca de novas perspectivas conceituais ou metodológicas. Quando perguntados sobre o que esperam da escola, as respostas são ainda mais desanimadoras: “ Que a escola funcione.” (Professor C).

Essas palavras corroboram a ideia da escola como uma engrenagem que está funcionando mal e que não se sabe ao certo onde começa. Os professores sabem que ela não funciona bem e continuam lá. Os jovens percebem que ela poderia oferecer mais e não reivindicam. Em síntese, ninguém busca compreender o porquê deste mau estar ou o que pode ser feito. Como no poema de Cecília Meireles, todos caminham cumprindo os dias, ordeiros: “Sede assim - qualquer coisa serena, isenta, fiel. Flor que se cumpre sem pergunta” (Sugestão, Cecília Meireles presente na obra *Mar Absoluto*, 1945)

Para a equipe gestora as perguntas *Como você define a relação entre a escola e os alunos na atualidade?*; *Em sua opinião qual a função da escola?* e *Na sua opinião, o que os jovens esperam da escola?* tratam da questão do acolhimento exercido pela equipe gestora. A análise das respostas fornecidas demonstra que a relação entre os alunos e a escola é delicada porque há uma tensão colocada aí entre o que a escola deseja e a expectativa dos alunos: “Na escola a gente consegue viver a questão social” (Gestor B).

Da situação exposta pode-se inferir que os profissionais da equipe gestora reconhecem a complexidade envolvida na relação entre os jovens e a escola, sentem certa mágoa pelo desperdício do investimento realizado para que a escola funcione e avaliam que a função da escola é promover a cidadania. Os jovens têm expectativas, no entanto, estas estão voltadas para aspectos mais práticos e emergenciais da sua vida. Conseguir um emprego é uma expectativa. É possível dizer sim, que estas demandas ofuscam o planejamento em longo prazo de um projeto de vida. Estes jovens estão, na verdade, interditados pela questão social, na acepção do que diz Castel (2010).

A questão social, segundo esse autor, “pode ser caracterizada por uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade.” (CASTEL, 2010, p. 41). Ainda segundo o autor, a questão social é instaurada quando do desenvolvimento das cidades, onde as relações não se estabelecem apenas a partir de contratos entre familiares e amigos, o que caracteriza uma sociedade com diferenciações entre os indivíduos. A questão social como colocada reflete toda a problemática da escola em conseguir promover a educação de forma ampla, desenvolvendo a cidadania e instrução ao mesmo tempo, junto com as vicissitudes próprias da vida que requer inclusão social e que exige destes sujeitos a chegada no mundo do trabalho.

As perguntas *O que é o conhecimento para você e para que serve?* e *Na sua opinião os alunos aprendem na escola? Por quê?* tentam abarcar o universo das concepções de conhecimento dos professores da equipe gestora. Neste sentido encontramos respostas que apontam para uma concepção de conhecimento muito ligado a utilização prática: “Alguma coisa eles aprendem. Eles têm que aprender! (...). A gente já tentou fazer muito mais, (...), mas fomos ficando doente porque íamos vendo que não aí dar jeito. Aí a gente pensou: vamos deixar essas coisas e cuidar da aprendizagem” (Gestor C).

Reside aí a justificativa desta aprendizagem centrada na figura do professor e da metodologia, diferente do que foi verificado nas entrevistas com os professores. Para os gestores da escola, a aprendizagem deriva necessariamente do trabalho do professor, embora, em um momento anterior, os gestores tenham se manifestado no sentido de reconhecer a questão social vivida na escola, a atribuição da aprendizagem e não aprendizagem é dada exclusivamente ao professor. Assim, pode-se argumentar que o pensamento científico está hoje incluído no discurso do professor sobre o fracasso escolar, contudo, segundo Patto (1993) é preciso ainda uma ressalva que questione sobre a “natureza do discurso científico” e “sobre seu papel na vida da escola”:

O fracasso escolar elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. (...) Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível - ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo - uma situação de bem estar pessoal que o sistema social promete mas não lhe permite alcançar. (PATTO, 1993, p.346-349).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações dos jovens nos aproximam da conclusão de que as expectativas deles quanto à escola caminham no sentido de identificar nela uma oportunidade de mudança social. No entanto, não parecem ser expectativas quanto ao futuro, mas questões do presente futurizadas, como se, por não haver possibilidade de mudança, não haver condição de que os jovens alterem tal presente inquietante, eles deslocassem para o futuro a responsabilidade de que “tudo dê certo”.

Ocorre que, mesmo no que tange a uma possível mobilidade social, a escola tem perdido espaço. Resta aos jovens viverem este momento e seguirem na escola apenas enquanto única realidade possível, sem lhe atribuir-lhe sentido e sem considerá-la como relevante para sua vida. Não há sentido no estudo de ciências naturais porque estes conhecimentos não se mostram emancipadores para os jovens. Não há ali nada que lhes garanta mudanças quanto a sua classe social ou que lhes ofereça melhores condições de vida.

No que tange à mobilização por uma escola diferente, as amarras estão mais associadas às questões de condições de trabalho do que de aprendizagem. E, neste sentido, apresentam um quadro de apatia que os imobiliza nas tarefas cotidianas sem possibilidade de fazer algo diferente, imersos que estão nesta engrenagem.

Considera-se, por conseguinte, que não há condições de acolhida às expectativas dos jovens uma vez que nem os professores conseguem ter suas expectativas atendidas. Há um fazer ligado à excessiva carga horária, às obrigações quanto ao cumprimento dos prazos que os colocam na tarefa de execução das atividades e que não os permite vislumbrar melhores expectativas, muito menos desenvolver novas em outros sujeitos. Constata-se um desconforto generalizado em relação à escola, suas condições e o tipo de ensino, quer entre professores ou entre alunos, o que leva a culpabilizações mútuas.

Do ponto de vista da metodologia no ensino de ensino, a pesquisa empírica nos mostrou que as principais dificuldades quanto às expectativas dos jovens e ao acolhimento das expectativas pela escola não se dá exatamente neste plano. Melhor dizendo, o problema da metodologia do ensino de ciências não nasce na metodologia, mas em uma concepção de mundo e de sociedade que mantém como natural a exclusão social, racial, de gênero, e principalmente de classe. Essa concepção influencia as práticas metodológicas desenvolvidas na escola.

Deste modo, se a hipótese inicial desta pesquisa girava em torno da falta de expectativas e acolhimento na escola, a pesquisa empírica nos mostrou que os jovens têm expectativas quanto a escola, mas essas se mostram reduzidas, visto que estes sujeitos estão interditados em seus horizontes críticos pelas condições de vida que os impõem a uma compreensão imediatista das necessidades.

De outro lado os professores também não têm suas expectativas atendidas pela escola, não havendo, assim, esforços no sentido de acolhimentos. Essa situação gera um desconforto entre os profissionais e entre os jovens que acaba por culpabilizações múltiplas que não contribuem senão para um a apatia generalizada que impede a elaboração de novas expectativas. Parece-nos agora que para pensar a escola e seus problemas é preciso pensar que as desigualdades sociais relacionadas a um sistema de classes estão na base dos problemas. A escola não fica fora disso. Ao contrário, com suas práticas vem camuflando-os.



As diferenças de comportamento quanto às expectativas dos jovens sobre a escola dependem de sua classe social na mesma medida em que suas expectativas quanto ao conhecimento. Não é possível ter expectativas sem que se sinta confiança nas instituições, nas políticas públicas e nas possibilidades de mudança.

Um aspecto que se coloca a partir do exposto acima é a necessidade de se superar o discurso fatalista que envolve a educação e seus profissionais. Há na escola um discurso extra oficial de que nada ali funciona ou de que nada pode dar certo, uma vez que muitos são os problemas enfrentados há vários anos pela educação formal e que não são resolvidos pelo poder público. Logo, não há nada a ser feito para que a condição do fracasso escolar seja minorada.

Esse discurso se sustenta na perspectiva desanimadora dos processos de mudança da educação, sem considerar que em muitos aspectos a escola e a educação mudaram para melhor ou ainda, de que estas mudanças ocorreram e ocorrem em decorrência da luta de muitos educadores. Não há, decerto, um continuo promissor de acontecimentos na educação, mas há espaços de disputa de ideologias e de prospectivas que determinam mudanças, hora mais, hora menos, propícias às mudanças de poder.

Há uma desistência coletiva em curso e com grande velocidade na escola. Os profissionais que ali estão (professores, dirigentes e funcionários) estão desistindo do processo educativo desde a sua mais simples tarefa, que é a de transmitir os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Neste aspecto, pensar em construir novos conhecimentos, fica quase impossível, uma vez que não há reciprocidade quanto às experiências dos estudantes. Estes sujeitos, por sua vez, desistem do processo de aprender porque consideram que são indesejados naquele espaço, não por serem jovens, mas por estarem distantes do perfil idealizado de estudante. Se a escola puder submeter à crítica suas verdades e recolocar a questão das relações de classes, apostando na condução de sujeitos críticos e conscientes, poderá oferecer reais condições de mudança social.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**, Brasília, UNESCO, 2006

ARROYO, M. G., BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época: 19).

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE DO MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html> Acesso em 06.03.2013.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: ARROYO, M. G., BUFFA, E., NOSELLA, P. **Educação e cidadania**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época:19).

CASSAB, M.A.T. Processos de subjetivação da juventude na contemporaneidade: ação política em tempos de não política. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M.; GOMES (Org). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia. Ed. UFG: Cânone Editorial, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Uma Crônica do salário. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. [Brasília]: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira. Ed. PUC Minas, 2011.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo. Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica)

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAIS, J. M. Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis. Prefácio. In: ALMEIDA, M^a I. de A. e EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas Jovens**. Novos Mapas do Afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

_____. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1993 (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, volume 6).

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T.T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TACCA, M. C.V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade In: MALUF, M. I. (coord.). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ; Vozes: São Paulo: ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YOUTH AND SCHOOL: YOUNGSTER'S EXPECTATION REGARDING KNOWLEDGE BUILDING OF NATURAL SCIENCES IN SCHOOL: A CASE STUDY

Abstrat: *The present document was carried out due to the concern that was generated by the expectation demonstrated by young students in regard to the school and the knowledge that was built there. The main objective of this study was to identify how the relation between student and school takes place concerning knowledge building. In analyzing this relation we took into consideration both the expectations that these youngsters have towards the school and the way that their expectations are received and/or identified in it. In this endeavor, we analyzed a public school in the State of Bahia located in the Itabuna city. Such observations and interviews tried to indentify the students' expectations as well as the school's interpretation of these expectations. We wished to point out that these youngster's expectations regarding the school are very little since they are embargoed by adverse conditions. The teachers don't have their expectations fulfilled either and therefore, they do not draw up acceptance proposals for the youngster's expectations. Finally, there is a sense of nuisance installed in the school that blocks the creation of new expectations.*

Keywords: knowledge. Youngsters. School. Expectation. Acceptance

AS ATRIBUIÇÕES DO ORGÃO GESTOR DE MÃO DE OBRA DE PARANAGUÁ-PR (OGMO/PR) NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR PORTUÁRIO AVULSO (TPA): O QUE DIZ A LEI DOS PORTOS

Silva, Luceli Gomes da¹ – luceligs@gmail.com
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Av. Sete de Setembro, 3165 - Rebouças
CEP 80230-901 - Curitiba - PR - Brasil

Amorim, Mário Lopes² – marioamorim@utfpr.edu.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Av. Sete de Setembro, 3165 - Rebouças
CEP 80230-901 - Curitiba - PR - Brasil

Resumo: *Este trabalho tem por objetivo investigar as ações do Órgão Gestor de Mão de Obra de Paranaguá-PR (OGMO/PR) voltadas para a qualificação profissional dos trabalhadores portuários avulsos (TPA's) do Porto de Paranaguá, após a promulgação da Lei 8.630/93 e da sua reedição, a Lei 12.815/13, ambas conhecidas como Leis dos Portos. A introdução de um novo marco jurídico no setor portuário, somada à inserção de um novo modelo produtivo, apoiado por uma base tecnológica-organizacional, fez com que as atividades portuárias fossem reformuladas. A partir disso, a lei criou o OGMO (entidade civil sem fins lucrativos, mas mantida pela iniciativa privada) para intermediar a contratação da mão de obra dos TPA's. A mão de obra avulsa, antes de competência da gestão dos sindicatos dos trabalhadores avulsos, passa a ser gerida pelo OGMO, cabendo a este último as atribuições de administrar, fiscalizar, escalar e, sobretudo, qualificar profissionalmente os TPA's aos novos padrões produtivos portuários. A metodologia da pesquisa é qualitativa e bibliográfica e se apoia nos marcos legais que dizem modernizar os portos, em produção acadêmica a respeito da temática da qualificação e da caracterização do ofício dos TPA's, e*

¹Formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba - PR.

²Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba - PR.

junto a dados do OGMO/PR. Os referenciais teóricos que apoiaram a análise do estudo foram: Santos; Ventilari (2004); Pinto; Fleury (2004) e; Diéguez (2007; 2014). Considera-se que o TPA, para fazer frente ao novo modelo da operação portuária, deve, antes de tudo, qualificar-se para desempenhar múltiplas funções, o que aponta para a descaracterização do saber-fazer tradicional do seu ofício.

Palavras-chave: *Lei dos portos. Qualificação profissional. Trabalhadores portuários avulsos (TPA's).*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo investigar as ações do Órgão Gestor de Mão de Obra de Paranaguá-PR (OGMO/PR) voltadas para a qualificação profissional dos trabalhadores portuários avulsos (TPA's) do Porto de Paranaguá, localizado no litoral do estado do Paraná, após a promulgação da Lei 8.630/93 e da sua reedição, a Lei 12.815/2013, conhecidas como Leis dos Portos.

A introdução de um novo marco jurídico no setor portuário, somada à inserção de um novo modelo produtivo, apoiado por uma base tecnológica-organizacional (que vigorou a partir dos anos 1990 nas cadeias produtivas brasileiras), fez com que as atividades portuárias fossem reformuladas. A partir da concepção de que a questão do custo do modal de transporte marítimo (Custo Brasil) era um dos gargalos que precisava ser reestruturado para garantir a inserção do país no mercado globalizado, novas estratégias político-econômicas são direcionadas para o setor portuário e, sobretudo, para qualificar os trabalhadores portuários avulsos (TPA's), a fim de adequá-los aos novos métodos de processamento do manuseio de cargas e descargas dos navios e aos equipamentos logísticos que viabilizam a elevação da produtividade. É nesse contexto que a Lei dos Portos pontua que o trabalhador avulso deve ser um trabalhador multifuncional e qualificado, para atender as atuais demandas das operações portuárias.

A partir disso, a lei cria o Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO), uma entidade patronal, mas sem fins lucrativos, para intermediar a contratação da mão de obra dos TPA's de todos os portos organizados do Brasil. A mão de obra avulsa, antes competência da gestão dos tradicionais sindicatos dos trabalhadores avulsos das orlas portuárias, passou a ser gerida

pelo OGMO, cabendo a este último o papel de administrar, fiscalizar, escalar e, sobretudo treinar e qualificar profissionalmente os TPA's aos novos padrões produtivos portuários. Para exercer os ditames da lei no que se refere à qualificação profissional do TPA, o OGMO/Paranaguá passa a celebrar convênio com a Capitania dos Portos da região para oferecer cursos do Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), correlatos aos trabalhadores portuários avulsos (TPA's) através da Marinha do Brasil, representada pelo departamento específico da Diretoria de Portos e Costa (DPC). Nesse paradigma o trabalhador avulso, para fazer frente ao novo modelo da operação portuária, deve antes de tudo qualificar-se para desempenhar múltiplas funções, o que aponta para a descaracterização do saber-fazer tradicional do seu ofício, ou seja, do emprego da força de trabalho manual. Além disso, circunscreve-se à atualização constante dos critérios mundiais estabelecidos pela Convenção nº137 e pela Recomendação nº145 da Organização Mundial do Trabalho (OIT), no que se refere aos novos métodos do manuseio de cargas e descargas dos navios, e das novas transformações das tecnologias logísticas dos equipamentos dos portos.

O presente trabalho está dividido em três momentos distintos. O primeiro diz respeito à tímida inserção das tecnologias logísticas de carregamento de cargas dos navios na década de 1970, tomando como exemplo a inauguração do Corredor de Exportação do porto de Paranaguá, o qual iniciou a modificação das práticas tradicionais de manuseio das cargas realizadas pelos trabalhadores avulsos. Nesta fase, iniciaram-se os cursos do Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), mas de forma restrita para poucos TPA's. O segundo momento se refere à introdução de um novo marco legal no cenário portuário, a partir da década de 1990, como meio de desregulamentar as atividades portuárias e o controle da contratação da mão de obra avulsa dos sindicatos portuários, passando a ser de competência do OGMO/PR. Nesse período, as ações se voltam para legitimar o OGMO/PR como entidade patronal no meio sindical da categoria dos trabalhadores avulsos. O último e atual momento consiste nas ações do OGMO/PR para exercer a Lei dos Portos, no que diz respeito ao treinamento e qualificação do TPA, a fim de atender às demandas de multifuncionalidade do trabalho portuário.

2 O PORTO DE PARANAGUÁ-PR E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS (TPA'S) A PARTIR DA DÉCADA DE 1970

Desde a Abertura dos Portos realizada por Dom João VI em 1808, as cidades litorâneas brasileiras têm se notabilizado por apresentar condições geográficas e estratégicas de fundeamento³ para as navegações, sendo de grande importância para a movimentação das atividades comerciais marítimas. Dos antigos atracadouros às atuais instalações portuárias, ao longo das últimas quatro décadas, aproximadamente, os portos brasileiros têm investido de forma gradual em infraestrutura para receber navios de maiores calados⁴, equipando-se com modernos guindastes, terminais especializados, etc., a fim de se adequar aos novos paradigmas produtivos do comércio marítimo internacional. (WESTPHALEN, 1998) No entanto, esse gradativo aumento do aparelhamento das instalações portuárias brasileiras adquire maior relevância no começo do século XX, a partir da política agrário-exportadora do café e do escoamento e comercialização de outros produtos primários nacionais. Contudo, foi a partir do primeiro mandato de governo de Getúlio Vargas que ocorreu a reconfiguração do sistema portuário nacional⁵ no que se refere às atribuições normativas, fiscalizadoras e regulamentadoras das atividades portuárias, as quais ficaram a cargo das autoridades portuárias e das autoridades aduaneiras, marítimas, sanitárias, e da polícia marítima, entre outros, estabelecendo nesse contexto a noção de porto organizado⁶. Foi também neste período que se definiram as primeiras regulamentações trabalhistas das categorias dos trabalhadores avulsos, as quais vigoraram até 1980. (DIÉGUEZ, 2014)

³ Fundear significa ancorar os navios a fim de mantê-los seguros.

⁴ Profundidade em que cada navio está submerso na água. Tecnicamente é a distância da lâmina d'água até a quilha do navio. In: APPA/PR. **Dicionário básico portuário**. 2º edição, 2010.

⁵ Anterior ao governo do Getúlio Vargas, já ocorreram medidas para regulamentar os setores portuários e de navegação, por meio do Decreto nº 9.078 de 3 de novembro de 1911, que criou a Inspetoria Federal de Portos, Rios e Canais e a Inspetoria Federal de Navegação vinculadas ao Ministério da Viação e Obras Públicas, as quais funcionaram independentes até a promulgação do Decreto 23.607 de agosto de 1932, que uniu essas atividades sob uma única administração com a criação do Departamento Nacional de Portos e Navegação. Dados disponíveis em: <www.portosdobrasil.gov.br> Acesso em: 11 dez. 2017

⁶ O Decreto nº 24.447 de 22 de junho de 1934, no art. 2 e 3º definiu a estrutura do porto organizado a respeito das instalações e administração portuária, ratificando as atribuições e competências dos diversos Ministérios, tais como da Marinha, Fazenda, Viação e Obras Públicas, Agricultura, do Trabalho, Educação, Saúde Pública e Justiça. A noção de porto organizado se dá pelo complexo construído e aparelhado para atender às necessidades da navegação e da movimentação e armazenagem de mercadorias, concedido ou explorado pela União, cujo tráfego e operações estejam sob a jurisdição de uma autoridade portuária. In: APPA/PR. **Dicionário básico portuário**. 2º edição, 2010.

No caso do porto de Paranaguá, até o final do século XIX as instalações portuárias se resumiam a um simples ancoradouro natural de pequenas embarcações na foz do rio Itiberê, localizada na enseada da ilha da Cotinga, que servia à prática da navegação de cabotagem (WESTPHALEN, 1998). Em 1917 foram tomadas as primeiras medidas para a construção do Porto de Paranaguá, por meio da concessão de instalações portuárias, obtida pelo governo republicano do estado do Paraná⁷. Mas só em 1925 uma nova legislação ratificou a autorização das obras no Porto de Paranaguá, o Porto Dom Pedro II⁸, sendo inaugurado oficialmente em 1935. (WESTPHALEN, 1998)

Há mais de cem anos o Porto de Paranaguá tem obtido a concessão do governo do estado do Paraná (o que também lhe confere autonomia para conceder à iniciativa privada a exploração da sua área portuária), mas só na década de 1940 foi criada a autarquia estadual, a Administração do Porto de Paranaguá e Antonina (APPA), tornando-se empresa estatal subordinada à Secretaria de Estado de Infraestrutura e Logística, a partir de 2014⁹. De porto exportador de mate no século XIX, o porto de Paranaguá se constituiu no maior porto graneleiro da América Latina¹⁰, devido a investimentos em infraestruturas logísticas que se iniciaram na década de 1970, a partir da inauguração do corredor de exportação. É nesse período que o governo do estado do Paraná, em parceria privada, investiu em infraestrutura e no aparelhamento do porto para atender as demandas do escoamento da produção paranaense e, sobretudo, para se adequar aos novos paradigmas que despontavam no comércio mundial, a partir da década de 1970 (APPA/PR, 2007). Dentre os paradigmas que surgem no comércio mundial estão a presença de navios de grande porte que movimentam um maior volume de cargas, com exigências de maior rapidez e eficiência nas operações portuárias, a fim de baratear os custos; necessidade de adequação das dragagens de canal e aprofundamento dos berços de atracação nos píeres portuários, a fim de possibilitar a passagem dos navios de maiores calados; utilização de tecnologias logísticas de carregamento e descarregamento das cargas, tal como a *containerização* e, sobretudo, a aprovação da regulamentação sobre as

⁷ O decreto nº12.477 autorizava o governo do Estado do Paraná construir as instalações portuárias em Paranaguá por meio do contrato lavrado com a União em 4 de agosto de 1917. (WESTPHALEN, 1998).

⁸ O Porto de Paranaguá, ao longo do tempo, recebeu diversas denominações, tais como Porto d'Água, Enseada do Gato, entre outros.

⁹ No ano de 2014, o Estado do Paraná através da Lei n.º 17.895, de 27 de dezembro de 2013, regulamentada pelo Decreto n.º 11.562/14, transformou a APPA/PR de autarquia para empresa pública. Dados disponíveis em: <<http://www.portosdoparana.pr.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2017

¹⁰ Dados disponíveis em: <<http://www.portosdoparana.pr.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2017

repercussões das mudanças dos métodos de processamento de cargas dos navios, as quais foram estabelecidas pelos critérios mundiais da Convenção nº137 e da Recomendação nº145 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1973. Sendo assim, a adoção das referidas normativas da OIT se deu pela especificidade da organização do trabalho no setor portuário, as quais visavam o mínimo de “proteção ao trabalhador avulso diante de todo o processo de automação, flexibilização e redução de quadros que marcou, a partir da década de 1970, toda a Europa Ocidental, bem como as Américas, e acabou afetando o trabalhador portuário no mundo inteiro”. (PINTO; FLEURY, 2004, p.17)

É nesse contexto que a organização convencional do trabalho portuário, própria dos trabalhadores avulsos, começou a se modificar nos portos brasileiros, a partir da tendência mundial de automação das atividades portuárias. É necessário dizer que os trabalhadores avulsos constituem uma categoria de trabalhadores que surge a partir da necessidade de mão de obra para realizar as atividades de manuseio das cargas nos porões dos navios que atracavam nos antigos trapiches. Trata-se de uma força de trabalho de natureza braçal, caracterizada pelo aspecto intermitente e ocasional do trabalho, cuja função imprime um saber-fazer próprio e específico do ofício, como por exemplo a estivagem, que exige um considerável conhecimento acerca da armazenagem das cargas nos navios. (GITHAY, 1992). Segundo Ingrid Sarti a caracterização da função do trabalhador portuário avulso se dá através do:

[...] trabalho não qualificado, mas que exige força física e habilidade no manejo da maquinaria: atividade do tipo intermitente, mas que requer disponibilidade da mão de obra que a qualquer momento pode ser convocada; local de trabalho que se distingue por ser o X da questão do comércio de exportação e importação. (SARTI, 1981, p.161)

O que caracteriza os trabalhadores avulsos nos diversos portos é a divisão do trabalho entre as categorias dos trabalhadores e a função que cada um assume nas etapas de cada atividade portuária. Essa divisão do trabalho foi estabelecida no cotidiano da própria organização do trabalho portuário, e se complementa com a finalidade de cumprir a logística do carregamento ou descarregamento de cargas das embarcações, a saber: estivador, consertador, vigia, conferente, bloco¹¹ e trabalhador de capatazia (arrumador). São categorias

¹¹ Esse conjunto de categorias de trabalhadores possui características peculiares semelhantes, já que se constitui a partir de uma atividade intermitente, sem vínculo empregatício, com um único empregador fixo, uma vez que prestam serviços a vários operadores portuários. (PINTO; FLEURY, 2004)

de trabalhadores emblemáticas que, tomando como exemplo os estivadores¹², completaram mais de um século na história do movimento operário sindical brasileiro. No entanto, mesmo as categorias dos trabalhadores avulsos possuindo características comuns nos portos brasileiros, as peculiaridades regionais da relação do trabalhador com o ofício se diferenciam por conta da própria cultura e dinâmica local. No caso dos trabalhadores avulsos de Paranaguá, a aprendizagem do ofício, por exemplo, esteve muito relacionada a uma aprendizagem empírica, seja ensinada na prática da estivagem e desestivagem a bordo do navio, seja na colaboração entre os trabalhadores da capatazia¹³ em terra.

Entretanto, como exposto anteriormente, a introdução de um novo paradigma produtivo do comércio exportador e importador, apoiada numa nova lógica logística do transporte marítimo mundial condicionou os portos dos países periféricos, no caso os portos do Brasil a se ajustarem para essa nova realidade do comércio marítimo. Esse ajustamento se deu por meio de investimentos da iniciativa privada no setor portuário, através da introdução de equipamentos logísticos, tais como os *MHC's* (guindastes móveis de grande produtividade), *portêiner*, *transtâiner*, entre outros, bem como da construção de pátios e terminais especializados na área do retroporto, a fim de elevar a competitividade e produtividade do referido setor de serviços. Isso acarretou em uma mão de obra especializada dos trabalhadores avulsos para atender a demanda dessa nova lógica produtiva do comércio marítimo mundial. Em relação ao porto de Paranaguá, essas transformações começaram a se tornar presentes a partir do ano de 1973, embora de forma tímida, com a inserção das tecnologias logísticas de carregamento de cargas dos navios, tais como as esteiras transportadoras e carregadores de navios (*ship loader*), as primeiras operações com navios do tipo *roll-on-roll-off*¹⁴, entre outros. (APPA/PR, 2007)

A partir de um novo *modus operandi* iniciado nas operações portuárias, as práticas tradicionais de manuseio das cargas realizadas pelos trabalhadores avulsos são paulatinamente

¹² No cenário do porto de Paranaguá a primeira associação de classe surgiu em 1903, formada por um contingente de trabalhadores flutuantes que seguiram a tendência de organização operária portuária do Rio de Janeiro. Em 1919, nasceu o primeiro sindicato dos trabalhadores avulsos de Paranaguá, o Sindicato da Estiva Marítima. Em 1921 surgiu a União dos Estivadores de Paranaguá. (ARAÚJO *apud* Cardoso, 2103)

¹³ Com a organização do Porto de Paranaguá, em 1935, a administração do porto assume a capatazia (o trabalho em terra) dos maquinistas, guindasteiros, ajudantes dos fiéis de armazéns, amarradores de navios e outros. (ARAÚJO, 2013, p. 570)

¹⁴ São navios especializados no transporte de veículos e multicargas, como automóveis, carretas, contêineres, rolo de papel, bobinas de aço, outros.

modificadas, ensejando um outro tipo de perfil de mão de obra. Surge uma nova lógica de qualificação profissional no setor portuário. Pode-se dizer que essa lógica de qualificação profissional tem como pano de fundo a exigência de uma mão de obra flexível e adequada às transformações do processo produtivo.

Sendo assim, a partir dessa fase começaram a vigorar as primeiras iniciativas de qualificação profissional do porto de Paranaguá, correlatos aos trabalhadores portuários avulsos, fornecidas pelo Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), administrado pela Diretoria de Portos e Costas (DPC), órgão ligado ao Ministério da Marinha, cuja finalidade era transmitir novas noções dos métodos e técnicas do acondicionamento das cargas dos navios. Esses cursos para portuários, além de sistematizar os conhecimentos empíricos que os trabalhadores avulsos já possuíam sobre o processo produtivo, tinham por finalidade capacitá-los para os novos procedimentos de manipulação das cargas. No entanto, nessa época a qualificação profissional foi pouco abrangente e restrita a uma parcela da mão de obra avulsa, pois os cursos eram apoiados em questões teóricas por meio de apostilas que se destinavam principalmente para a categoria dos estivadores, deixando as demais categorias dos trabalhadores avulsos sem acesso aos cursos e, além disso, dependia de certo nível de instrução formal.

Deste modo, um dos objetivos dos cursos ministrados era o de qualificar o trabalhador avulso para manipular corretamente as mercadorias que seriam embarcadas nos navios, a fim de se evitar avarias ao se embalar uma carga, o que contribuiria para o aumento das taxas e custos marítimos. Além disso, o conteúdo dos cursos voltava-se para procedimentos básicos de estivagem de cargas perigosas, bem como do conhecimento de etiquetas ou selos de cargas sólidas inflamáveis e corrosivas, entre outros. (BRASIL, 1980)

No entanto, a transformação rápida dos métodos de manuseio de cargas e automação nas atividades portuárias acarretaram na necessidade da revisão dos conteúdos, haja vista que, os conhecimentos até então apreendidos pelos trabalhadores avulsos tornaram-se obsoletos.

A modificação do trabalho portuário, além de impor limites ao exercício do ofício de certas categorias menos qualificadas, passa a desconsiderar os conhecimentos adquiridos nas suas experiências de ofício. Isso será mais visível com o incremento das operações automatizadas que vão substituir as operações convencionais (DIÉGUEZ, 2014). “Mesmo

aquelas em que o tipo de carga requeria o uso intenso da mão de obra, como a sacaria solta ou a granel, vão sendo automatizadas, reduzindo a presença de trabalhadores no processo de trabalho” (DIÉGUEZ, 2014, p.139). Green *apud* Diéguez (2014), sugere que as análises dos processos de trabalho portuário se apoiam em cinco pilares, a saber: o processo de contratação; os saberes e a especialização entre os avulsos; o controle sobre o trabalho; a natureza do trabalho; e o crescimento gradual das ferramentas e maquinários, com destaque para as tecnologias logísticas, como a *containerização*. Pode-se considerar que a qualificação profissional, a partir do incremento dos aparatos logísticos, é uma constante para os trabalhadores avulsos. Para Diéguez (2014), essa realidade, a partir do aumento das operações com o uso de máquinas, sejam *portêineres* ou empilhadeiras, faz com que a qualificação esteja no horizonte do trabalhador avulso como forma de se manter no mercado de trabalho.

Esse cenário se torna mais incisivo na década de 1990, com as novas formas assumidas pelas bases tecnológicas organizacionais de um mercado globalizado. A partir disso, novas estratégias serão direcionadas para a qualificação profissional do trabalhador avulso, com o discurso de um trabalhador avulso multifuncional para as novas tarefas produtivas do setor portuário. É a partir desse contexto mais taxativo à competitividade dos mercados mundiais que estratégias político-econômicas são tomadas para o setor portuário brasileiro, a fim de fazer frente ao chamado Custo Brasil.

3 A DESREGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES PORTUÁRIAS NA DÉCADA DE 1990 E AS ATRIBUIÇÕES DE UM NOVO GESTOR DA MÃO DE OBRA DOS TRABALHADORES AVULSOS.

Em 1993 foi promulgada a lei nº 8.630¹⁵, um novo marco jurídico que tinha o objetivo de modernizar os portos brasileiros. Essa lei, entre outras atribuições, foi uma ferramenta legal para desregular as atividades portuárias, promover a exploração dos portos e das instalações portuárias, e sobretudo o controle da contratação da mão de obra avulsa dos sindicatos portuários, passando a ser de competência de um novo gestor da mão de obra dos

¹⁵ A lei nº 8.630 é resultado do projeto de lei nº 00008 de 1991, ou PL8, como ficou conhecido. A tramitação do referido projeto foi pauta de discussão da Comissão Especial composta por representantes de estados sede de portos e partidos representativos, cujos interesses eram correlatos à comissão, qual seja, a privatização do setor portuário. (DIÉGUEZ, 2007)

trabalhadores avulsos, o Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO)¹⁶, uma entidade sem fins lucrativos, de finalidade pública, mas mantida pela iniciativa privada.

A reforma portuária brasileira de 1993 se apoiava na tendência dos portos internacionais no que diz respeito à adequação às mudanças, não só das bases tecnológicas organizacionais, mas sobretudo das novas reconfigurações das relações entre capital e trabalho, através de negociação direta entre o patronato e os trabalhadores avulsos via acordos e convenções coletivas. Assim, a lei revoga quase todas as leis anteriores que tratavam sobre o trabalho portuário, e inaugura um novo estágio na administração da mão de obra avulsa em todo o Brasil. (PINTO; FLEURY, 2004)

A lei cria a figura do operador portuário (designação concedida às empresas que exploram as operações portuárias) e reduz todas as categorias dos trabalhadores avulsos (estivadores, conferentes, vigias, bloco, consertadores e trabalhadores de capatazia) a uma única nomenclatura, qual seja, Trabalhadores Portuários Avulsos (TPA's). (PINTO; FLEURY, 2004; SANTOS; VENTILARI, 2004)

Diante do argumento de que os fatores para a baixa produtividade nos portos brasileiros eram as instalações sucateadas, sobretudo o monopólio sindical na intermediação da mão de obra avulsa, a nova regulação manteve a reserva de mercado existente para os TPA's, transferindo para os OGMO's a responsabilidade da intermediação, pois se entendeu que a desregulação total não traria benefícios para as partes envolvidas. (SANTOS; VENTILARI, 2004). Segundo Santos e Ventilari (2004, p. 43) “a mão de obra se tornaria instável, prejudicando o treinamento específico necessário para o exercício das tarefas portuárias”.

É nesse contexto que a figura do OGMO nos portos foi inserida, com o objetivo de intermediar a mão de obra do trabalho avulso, conferindo para si as atribuições de administrar, escalar, fiscalizar, cadastrar, entre outras prerrogativas, mas sobretudo promover

¹⁶ A promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) nos anos 1940, concedeu direitos aos trabalhadores avulsos, bem como dos seus respectivos sindicatos portuários para organizarem o trabalho, a partir de um cadastro realizado pela Delegacia do Trabalho Marítimo (DTM), órgão subordinado ao Ministério do Trabalho e ligado à Marinha, responsável por disciplinar o trabalho avulso. As DTM's foram extintas nos anos 1980, deixando o TPA sem regulamentação até 1993, quando são transferidas as atribuições para o OGMO. (DIÉGUEZ, 2007; 2014)

a formação profissional do TPA, a fim de capacitá-los para as novas inovações tecnológicas da atividade portuária. Segundo Diéguez (2014), essa inovação tecnológica mudou a natureza do processo de trabalho, pois alterou o trabalho artesanal e tornou-o mecanizado, e isso requer certo conhecimento técnico adquirido em cursos de atualização ou capacitação profissional.

Por determinação da lei, em cada porto do Brasil se constituiria um OGMO. Em Paranaguá, o OGMO/PR foi fundado no dia 26 de setembro de 1995, e sua implantação significou um rompimento com as tradicionais práticas locais empreendidas pelos trabalhadores avulsos. Isso gerou discussões entre os trabalhadores avulsos e o patronato acerca da legitimidade do OGMO/Paranaguá na gestão da mão de obra avulsa. As principais dificuldades encontradas pelo OGMO/Paranaguá para implementação da lei dos portos foram: a fiscalização a bordo dos TPA's (assiduidade, normas de segurança do trabalho); acesso dos TPA's cadastrados para o registro; e escalação eletrônica. Outro ponto de tensão no que se refere à lei foi o consenso para se estabelecerem as convenções coletivas de trabalho entre os operadores portuários e sindicatos dos avulsos a respeito das questões de negociação salarial, jornada de trabalho e de quantitativo de equipe/ternos¹⁷ de TPA's.

No caso das atribuições para qualificar profissionalmente o TPA e adequá-lo aos modernos processos de movimentação de carga e dos equipamentos portuários, a lei diz que a finalidade fica a cargo do OGMO sobre a “formação profissional e treinamento multifuncional do trabalhador avulso”. (BRASIL, 1993)

Sendo assim, o OGMO de Paranaguá passou a ofertar os cursos do Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM)¹⁸, celebrando convênios com o Governo Federal, através da Marinha do Brasil, representada pelo departamento específico da Diretoria de Portos e Costa (DPC). Entretanto, um dos pré-requisitos exigidos nos cursos ofertados pelo PREPOM aos portuários é a necessidade da escolaridade fundamental completa, e a realidade encontrada foi que a maioria dos TPA's sequer tinham o grau de escolaridade mínima, e isso demandou em ações do OGMO de Paranaguá visando as adequações necessárias dos TPA's

¹⁷ Dados obtidos informalmente, através de conversa com o coordenador dos cursos do PREPOM junto ao Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO) de Paranaguá-PR. dez. 2017.

¹⁸ Os recursos financeiros para custeio dos cursos do PREPOM para portuários e atividades correlatas são provenientes do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional Marítimo (FDEPM), de acordo com o estabelecido pelo Decreto-Lei nº 828 - de 5 de setembro de 1969, que institui o Fundo de Desenvolvimento do EPM (FDEPM), e pela Lei nº 5.461 - de 25 de junho de 1968, que dispõe sobre as Contribuições do FDEPM. (BRASIL, 2012)

para tais exigências do PREPOM, através de convênio com o governo estadual para oportunizar acesso ao ensino do 1º e 2º graus dos cursos do antigo supletivo (atual Ensino de Jovens e Adultos - EJA) para os TPA's. Através dessas medidas educativas, do ano de 1998 até 2001 foram formados cerca de 400 trabalhadores nos cursos supletivos do ensino fundamental e médio ofertados pelo OGMO, possibilitando a adesão de um número maior de TPA's aos cursos do PREPOM¹⁹.

As ações de cada OGMO estabelecido em cada porto brasileiro tiveram ferramentas distintas a respeito da qualificação e treinamento dos TPA's. Todavia, nota-se que a noção da qualificação profissional adotada para atender as demandas dos novos métodos do manuseio de cargas e equipamentos logísticos dos navios que se instauraram de forma definitiva a partir da década de 1990 nos portos do Brasil, apoiados pela inovação tecnológica organizacional, refere-se às noções circunscritas na Convenção nº 137²⁰ e na Recomendação nº145 de 1973 da OIT, considerando que em cada porto as noções de qualificação se dão de maneira distinta, dependendo de vários fatores que podem se manifestar de forma implícita ou explícita conforme os atores envolvidos.

No caso do OGMO de Paranaguá, a noção da qualificação, a priori, segue as concepções pedagógicas estabelecidas pelo PREPOM. Sendo assim, a proposta dos cursos do PREPOM é baseada em estudos sobre a modernização dos equipamentos e dos processos logísticos de movimentação de cargas, incidindo para a revisão constante do seu currículo, a fim de atender à evolução tecnológica logística, as necessidades de mercado exportador e importador e aos novos conceitos da gestão portuária (BRASIL, 2012).

Os cursos ministrados pelo OGMO/Paranaguá são divididos em duas partes, a saber: a teórica, onde é ministrado o conteúdo da disciplina através de material didático (apostilas) desenvolvido pela Diretoria de Portos e Costa (DPC); e a parte prática, quando for o caso, através da instrução com a utilização de equipamentos (guindastes, empilhadeiras, pás carregadeiras, etc.), dando uma dimensão mais real para o aluno-trabalhador sobre a realidade do trabalho portuário.

¹⁹Informativo do Órgão Gestor de Mão-de-Obra do Paraná, nº23, out. 2001.

²⁰ O Brasil é signatário da Convenção nº137 de 1973 da OIT e é lei no Brasil desde 1985. Após aprovação do texto da Convenção pelo Congresso Nacional em 1993, por intermédio do Decreto Legislativo nº29/93, foi editado o ato normativo que ratifica e promulga a Convenção nº137: o Decreto nº1.574, de 31 de julho de 1995. (PINTO; FLEURY, 2004)



A estruturação dos cursos se dá da seguinte forma:

- a) Formação: Cursos básicos para formação dos TPA's para as suas funções, conforme peculiaridades de cada categoria de trabalhadores e sindicatos avulsos. Como exemplo, o CBTP (Curso Básico do Trabalhador Portuário); o CBAET (Curso Básico de Arrumação e Estivagem Técnica); e o CBCC (Curso Básico de Conferência de Carga).
- b) Aperfeiçoamento: Cursos de aperfeiçoamento aos cursos básicos. Ex: CAAET (Curso Avançado de Arrumação e Estivagem Técnica); CACC (Curso Avançado de Conferência de Cargas).
- c) Especiais: Preparam os TPA's para o exercício de atividades não relacionadas à sua atividade, como o CTE (Curso de Técnicas de Ensino voltado para a formação de TPA's instrutores dos cursos).
- d) Cursos Expeditos: Habilitam os TPA's para o exercício de atividades para operação com equipamentos: COB (Curso de Operação de Guindaste de Bordo); COP (Curso de Operação de *Portâiner*); COT (Curso de Operação de *Transtâiner*); COEPP (Curso de Operação de Empilhadeira de Pequeno Porte). (BRASIL, 2012)

4 AS ATRIBUIÇÕES DO OGMO/PARANAGUÁ NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO TPA: A FORMAÇÃO DE UM TRABALHADOR AVULSO MULTIFUNCIONAL

Como exposto anteriormente, as atribuições do OGMO têm como finalidade a qualificação e o treinamento para formar um TPA multifuncional, ou seja, a capacitação de um trabalhador que cumpra múltiplas funções da atividade portuária, além daquelas que tradicionalmente eram executadas por outras categorias de avulsos.

A lei nº 8.630 de 1993 dispõe, no seu art. 57, que no prazo de cinco anos, contados a partir de sua publicação, a prestação de serviços por TPA's deve buscar, progressivamente, a multifuncionalidade do trabalho, visando adequá-los aos modernos processos de manipulação de cargas e aumentar a sua produtividade. Embora a multifuncionalidade já estivesse explícita nas normas da Convenção nº 137 e da Recomendação nº145 da OIT, e regulada posteriormente na Lei dos Portos em 1993, é a partir de 2007 que as ações de formar um TPA

multifuncional se tornam mais presentes no porto de Paranaguá, a fim de atender a insuficiência de mão de obra de algumas fainas²¹. Entretanto, como apontam Paul e Freddo (2009, p.156) “para que a multifuncionalidade seja viável, é necessário que o trabalhador deva ser treinado e qualificado”.

A multifunção permite que os TPAs, a partir da habilitação na lista de capacitação dos cursos do PREPOM ofertados pelo OGMO, complementem as vagas não preenchidas pelas demais categorias. Isso permite que aquele TPA que realiza a função de consertador, por exemplo, também realize a função de estivagem, de vigia, de arrumação ou de outras funções pertinentes aos trabalhadores avulsos. Essa questão é decorrente da introdução da tecnologia logística nas operações portuárias, que fez com que algumas categorias, como por exemplo o bloco e os consertadores, perdessem a função antes exercida, tornando-as obsoletas. Essa temática está relacionada à unitização das mercadorias transportadas e ao processo de mecanização, aonde certos ofícios vão perdendo mercado de trabalho.

As ações do OGMO de Paranaguá, então, visavam aproveitar essa mão de obra que estava ociosa, ou seja, sem emprego, e redirecioná-las para outras funções²². Verifica-se que, com uma nova organização do trabalho no porto, as tendências de automação nas operações portuárias acarretaram a necessidade iminente de uma oferta maior dos cursos²³, a fim de qualificar os TPA's para a execução de novas funções.

Atualmente, o OGMO de Paranaguá é reconhecido entre a comunidade portuária por ser um grande RH da operação portuária²⁴. Em 2013, com a reedição da Lei dos Portos - a Lei nº 12.815 - as diretrizes da entidade pouco se alteraram. A reedição da Lei dos Portos, apesar das alterações a respeito das novas normatizações para a concessão e exploração do porto organizado, bem como de arrendamentos de novos terminais especializados pela iniciativa privada com relação ao trabalho portuário avulso, trouxe apenas mudanças pontuais²⁵.

²¹ Dados obtidos informalmente, através de conversa com o coordenador dos cursos do PREPOM junto ao Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO) de Paranaguá-PR, dez. 2017.

²² Dados obtidos informalmente, através de conversa com o coordenador dos cursos do PREPOM junto ao Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO) de Paranaguá-PR, dez. 2017.

²³ Atualmente, além da oferta dos cursos regulares do PREPOM pelo OGMO/Paranaguá, também são ofertados cursos EXTRAPREPOM, de caráter extraordinário e cursos EXTRAFDEPM, este último custeado com recursos próprios dos operadores portuários.

²⁴ Informações obtidas em: Jornal dos Bairros, ed. nº400, 14 mar. 2016.

²⁵ Informações obtidas em: Jornal dos Bairros, ed. nº400, 14 mar. 2016.

Entretanto, observa-se que a qualificação profissional, com a finalidade de tornar o TPA um trabalhador multifuncional, é uma realidade presente na dinâmica portuária local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma portuária brasileira ocorrida a partir dos anos de 1990, trouxe mudanças significativas em relação não só a desregulamentação das atividades portuárias e das relações da intermediação da contratação da mão de obra avulsa (capital- trabalho), mas sobretudo na qualificação de um novo perfil de trabalhador multifuncional que atendesse as novas demandas de produtividade e eficiência do setor portuário.

Embora as normativas e recomendações da OIT de 1973 que diz respeito ao trabalho portuário já anunciassem as modificações dos métodos de manuseio de cargas dos navios, da multifunção das atividades portuárias, bem como das novas tendências das tecnologias organizacionais logísticas no cenário do transporte marítimo internacional, elas se tornam mais presentes nos portos nacionais, como no caso o porto de Paranaguá, a partir de um novo tipo de padrão de organização e gestão da mão de obra avulsa regulado pelas Leis dos portos.

Diante do argumento de que os fatores para a baixa produtividade nos portos brasileiros eram acarretados pelo monopólio sindical na intermediação da mão de obra avulsa - embora a solução fosse o fim desse monopólio – e, sobretudo pela falta de qualificação profissional para operar os modernos equipamentos logísticos da movimentação de cargas dos navios, a Lei nº8.630/93 manteve a reserva de mercado existente para os TPA's, transferindo para os OGMO's a prerrogativa da administração da gestão de mão de obra avulsa, e as atribuições legais para a formação e treinamento profissional dos trabalhadores avulsos, pois se entendeu que a desregulamentação absoluta não traria benefícios no que diz respeito à adequação e ao treinamento dos TPA's para a execução das múltiplas funções da atividade portuária. Significa dizer que, a transição da intermediação da mão de obra avulsa dos sindicatos portuários para um Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO) rompeu com o modelo convencional de organização do trabalho avulso e, sobretudo, com o conhecimento empírico do TPA sobre o ofício.



É nesse contexto que o OGMO de Paranaguá se volta para ações formativas, a partir da reformulação curricular e instrucional dos cursos do PREPOM correlatos aos trabalhadores portuários avulsos, a fim de atender as transformações locais do processo de operação portuária. Haja vista que, os cursos promovidos pelo OGMO se tornam exigência para novas capacitações no campo de atuação profissional do TPA. Isso se torna mais presente a partir da multifuncionalidade das atividades portuárias. No caso do porto de Paranaguá, a partir do ano de 2007 a multifunção tornou-se uma realidade presente na operação portuária local. Diante disso, as ações do OGMO de Paranaguá se intensificaram para qualificar os TPA's no sentido de formar um contingente de trabalhadores multifuncionais (inclusive ofertando cursos EXTRAPREPOM e EXTRAFDEPM). Essas ações objetivaram a readequação e qualificação da mão de obra de certas categorias, tais como os trabalhadores do bloco, consertadores, entre outras, que por razão da introdução das tecnologias logísticas nas movimentações das cargas e a presença constante de um novo tipo de operação portuária automatizada, tornou o exercício dos seus respectivos ofícios obsoletos, e assim perdendo a função no mercado de trabalho local.

Com efeito, completando mais de vinte anos da promulgação da Lei dos portos - a Lei nº 8.630 de 1993 e da sua reedição no ano de 2003 - a Lei nº 12.815 - (salientando que a última trouxe mudanças pontuais), a busca pela progressiva multifuncionalidade do trabalho avulso pontuada em ambas as leis se dá ancorada pela falta do suprimento de categorias que ainda não perderam seus postos de trabalho, tais como os estivadores. Se por um lado, os cursos ofertados pelo OGMO habilitam profissionalmente o TPA para atuar em outros campos de trabalho, tornando-os multifuncionais, por outro, descaracteriza os conhecimentos tradicionais do ofício de origem. Essa questão é uma realidade presente, mas ainda em curso nas operações do porto de Paranaguá, pois fica vinculada pelas tratativas da negociação coletiva entre os sindicatos dos trabalhadores avulsos e sindicatos dos operadores portuários. Diante dessas questões, cabe uma análise para averiguar até que ponto a formatação dos cursos do PREPOM e, sobretudo se a qualificação ofertada pelo OGMO/Paranaguá propicia de fato a formação necessária (pedagógica, técnica e operacional), para que o TPA possa fazer frente a essas novas demandas do mundo do trabalho portuário.

REFERÊNCIAS

APPA. Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina; Portos do Paraná: imagens e histórias dos Portos de Paranaguá e Antonina. In: VASCONCELOS, Francisco Eduardo, CORTEZ, Gilberto Menezes; VIANA, Ralph. (orgs); Rio de Janeiro: editora Arte América, 2007.

_____. Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina. **Dicionário básico portuário**. Paraná, 2º edição, 2010.

_____. Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina. **Porto de Paranaguá**. Disponível em: <<http://www.portosdoparana.pr.gov.br>> Acesso em: 11 dez. 2017

ARAÚJO, Silvia Maria de. Da precarização do trabalhador portuário avulso a uma teoria da precariedade do trabalho. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 28, Número 3, p.565-586, Set/Dez, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.630**, de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre o regime jurídico de exploração dos portos organizados e das instalações portuárias e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.815**, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a exploração direta e indireta pela União de portos e instalações portuárias e sobre as atividades

_____. Ministério da Marinha. Normas da autoridade marítima para o ensino profissional marítimo, VOLUME II- Portuários e Atividades Correlatas, **NORMAM-30/DPC**, Diretoria de Portos e Costas, Rio de Janeiro, 2012

_____. Ministério da Marinha. **Estiva Técnica**. Diretoria de portos e costas, Rio de Janeiro, 1980.

_____. Secretaria Nacional de Portos. **Base Jurídica: histórico** Dados disponíveis em: <www.portosdobrasil.gov.br> Acesso em: 11 dez. 2017

DIÉGUEZ, Carla Regina Mota Alonso. **De OGMO (Operário Gestor de Mão-de-Obra) para OGMO (Órgão Gestor de Mão-de-Obra): modernização e cultura do trabalho no Porto de Santos**. São Paulo, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo- USP, 2007.

_____. Carla Regina Mota Alonso. **Trabalho à deriva: contradição e ambiguidades nas lutas e percepções dos Estivadores de Santos (1993- 2013)**. São Paulo, 2014. 347f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2014.

GITAHY, Maria Lucia Caira. **Ventos do Mar: trabalhadores do porto, movimento operário e cultura urbana, 1889-1914**. São Paulo: Editora Unesp/Prefeitura Municipal de Santos, 1992.

JORNAL DOS BAIRROS. OGMO é o grande “RH” da operação portuária. **Edição Especial – 81 anos do Porto Dom Pedro II**. Paranaguá, nº400, 14 mar. 2016.



NOTÍCIAS DO OGMO/PR. O OGMO em 7 anos. **Informativo do Órgão Gestor de Mão de Obra do Paraná.** Paranaguá, nº23, out. 2001.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº137 ou Convenção sobre o Trabalho Portuário**, 1973.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Recomendação nº145 ou Recomendações sobre as repercussões sociais dos novos métodos de processamento de cargas nos portos**, 1973.

PAUL, Norberto Luiz de França; FREDDO, Antonio Carlos. **Questões sobre a multifuncionalidade nas operações portuárias em Santos.** eGesta. v. 5, n. 3, jul-set 2009, p. 149-168.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo & FLEURY, Ronaldo Curado. **A modernização dos Portos e as relações de trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Síntese, 2004.

SANTOS, Arnaldo Bastos & VENTILARI, Paulo Sérgio Xavier. **O trabalho portuário e a Modernização dos Portos**, Curitiba- PR: Juruá, 2004.

SARTI, Ingrid. Porto Vermelho. **Os estivadores santistas no Sindicato e na Política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Porto de Paranaguá, um sedutor**, Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1998.

THE ATTRIBUTIONS OF THE PARANAGUÁ-PR WORK MANAGER (OGMO / PR) AT THE AVULSO PORT WORKER'S PROFESSIONAL QUALIFICATION: WHAT THE PORT LAW SAYS

Abstract: *The objective of this study is to investigate the actions of the Paranaguá-PR Manpower Management Agency (OGMO / PR) aimed at the professional qualification of the port workers in the Port of Paranaguá, following the promulgation of Law 8.630 / 93 and of its reissue, Law 12.815 / 13, both known as Laws of Ports. The introduction of a new legal framework in the port sector, coupled with the insertion of a new productive model, supported by a technological-organizational base, meant that port activities were reformulated. From this, the law created the OGMO (non-profit civil entity, but maintained by the private initiative) to intermediate the hiring of the labor of the TPA's. Before being responsible for*

the management of the unions of the self-employed, the workforce is managed by the OGMO, and the latter is responsible for managing, supervising, scaling and, above all, professionally qualifying the TPAs for the new port productive standards. The research methodology is qualitative and bibliographical and is based on the legal frameworks that say modernize the ports, in academic production regarding the thematic of the qualification and the characterization of the TPA's office, and with data from the OGMO/PR. The theoretical references that supported the analysis of the study were: Santos; Ventilari (2004); Pinto; Fleury (2004) e; Diéguez (2007; 2014). It is considered that the TPA to face the new model of the port operation must above all qualify to perform multiple functions, which points to the decharacterization of the traditional know-how of his craft.

Keywords: *Law of ports. Professional qualification. Port workers (TPA's)*

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS – UM ESTUDO DE CASO

SILVA. Márcio Fernando¹ – mfsneo@gmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (FaE/UEMG)

Rua Paraíba, 29, Funcionários.

30130-150 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cujo objetivo foi a reflexão dos desafios colocados na formação de educadores/as de jovens e adultos. Objetivou-se a compreensão de questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento, denominado PROEF-2. Trata-se de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicado à iniciação à docência de graduandos/as em licenciatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PROEF-2 abarca dimensões formativas que envolvem a interdisciplinaridade universitária, estabelecendo objetividade na produção e no desenvolvimento de alternativas para projetos pedagógicos de aprendizagem na modalidade EJA e na formação inicial de professores/as. Nesse sentido, esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, que optou pelo uso do estudo de caso, como método investigativo, pela observação participante das reuniões formativas do PROEF-2 e pela entrevista semiestruturada com coordenadores e com monitores do projeto, como instrumentos de coletas de dados. Os resultados indicam que o PROEF-2 contribui para a constituição de um espaço de formação de professores/as, com especificidades formativas voltadas para a EJA, contribuindo efetivamente para a formação de educadores/as de jovens e adultos. Suas limitações encontram-se nas delimitações institucionais inerentes a um projeto de extensão. Entende-se, no entanto, que as contribuições superam as limitações e que estas podem ser superadas com planejamentos futuros, adequados às demandas da formação docente na EJA.*

PALAVRAS-CHAVE: *Formação Docente. Educação de Jovens e Adultos. Educadores/as de Jovens e Adultos.*

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

1. INTRODUÇÃO

A EJA, como modalidade de ensino, carece de propostas formativas que definam e orientem uma formação específica de professores/as para atuação nessa modalidade educacional. Faz-se necessária, então, uma argumentação em favor de uma política de formação de educadores que considere os contextos históricos dos estudantes jovens e adultos, perfazendo os contornos formativos que a EJA tanto reivindica (BORGHI, 2007). Nesse contexto, Soares (2008) expõe que a formação docente do educador de jovens e adultos não é um tema necessariamente novo, mas, somente nas últimas décadas, ganhou dimensão mais ampla. Os avanços constitucionais recentes e a contínua luta dos movimentos sociais certamente favoreceram a oferta de ensino para o público jovem e adulto. No entanto, a relevância destinada à EJA e, conseqüentemente, a formação docente na Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional ainda permanecem aquém da real necessidade.

Seguindo essa linha argumentativa, Ribas e Soares (2012) consideram primordial a busca por uma formação docente inovadora para com o educador de jovens e adultos. Almeja-se, nesse sentido, a uma formação compromissada com a formação humana dos indivíduos, visto que os educadores/as de jovens e adultos lidam com pessoas que ficaram à margem dos processos de escolarização, indivíduos, muitas vezes, ausentes de experiências escolares de cunho humano. Obstina-se, assim, uma formação que não se limite simplesmente a transmissão de conhecimentos, mas que igualmente propicie reflexão crítica e emancipação cidadã.

Esse não é um pensamento recente nos diálogos e referências acerca da EJA. Desde o final da década de 1950, as considerações do educador Paulo Freire (1963; 1967; 1970; 1996) sobre a teoria e a prática de uma educação transformadora, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, vêm inspirando e orientando o campo educacional ao redor do mundo. Paulo Freire propunha uma educação libertadora e humanizada, direcionada para uma sociedade que sente, ouve e pensa. Uma proposta que representa a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento por meio da articulação dos saberes e das vivências individuais e coletivas dos sujeitos alunos. O educador de adultos, nesse contexto, reconhece e valoriza os estudantes jovens e adultos como seres de identidade histórica e cultural (MIRANDA; BARROSO, 2007). Passadas quase seis décadas, o pensamento de Freire mostra-se

contemporâneo e inovador e, em certa medida, cabe à sociedade brasileira reflexão crítica por não ter plenamente implantado, em nosso sistema educacional, a forma de compreensão de mundo e de pessoas aludida por Paulo Freire.

Nesse sentido, indicadores apontam que a temática da formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos apresenta desajuste com as efetivas demandas do campo de estudos da EJA. Apesar de relevantes e do gradual aumento das pesquisas científico-acadêmicas referentes a essa temática, os estudos a respeito da formação docente para a EJA ainda são insuficientes (SOARES, 2003). Constata-se, então, que, no campo das pesquisas e dos estudos em EJA, existe grande demanda por pesquisas relativas à formação específica do educador de jovens e adultos. Sendo assim, a pesquisa proposta, neste estudo, justifica-se pela intrínseca necessidade de averiguações a respeito dos desafios inerentes à formação docente na EJA.

Dessa forma, este estudo tem como objeto de pesquisa a investigação e a compreensão das questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento² para a formação de educadores/as de jovens e adultos, bem como a reflexão acerca dos conceitos, das metodologias e dos desafios colocados no contexto dessa formação. O PROEF-2 é um projeto de extensão que integra um amplo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos³ da Universidade Federal de Minas Gerais⁴. O Programa é composto pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 1º Segmento (PROEF-1), pelo PROEF-2 e pelo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). O PROEF-2 é desenvolvido nas dependências do Centro Pedagógico (CP), a escola de Ensino Fundamental da UFMG, e oferece aos funcionários da universidade e à comunidade externa em geral a oportunidade de escolarização na modalidade EJA

Entende-se que a problemática apresentada, relacionada à formação docente na Educação de Jovens e Adultos, possui relevância e precisão investigativa perante o campo da educação de pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, esta pesquisa utilizou-se de uma

² Doravante PROEF-2.

³ Este Programa está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e ao NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação – FaE/UFMG.

⁴ Doravante UFMG.

abordagem qualitativa, que optou pelo uso do estudo de caso, como método investigativo, e pela observação participante e pela entrevista semiestruturada, como instrumentos de coletas de dados. A observação participante ocorreu nas reuniões formativas do PROEF-2 e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com coordenadores e com monitores do projeto.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O PROEF-2

A pesquisa aqui apresentada teve como sujeitos do processo investigativo: coordenadoras e professores/monitores do PROEF-2. A história desse projeto tem início no ano de 1986, quando era conhecido como Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG. O Projeto Supletivo foi criado em meio a mudanças institucionais na universidade e após reivindicações de funcionários da instituição, que não possuíam escolaridade e/ou tinham escolaridade incompleta. Por intermédio das reivindicações desses funcionários e da ação institucional da Reitoria e Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, foi criado o Projeto Supletivo, que ofertava turmas de alfabetização e de ensino supletivo no espaço físico do CP/UFMG, em horário noturno (DINIZ-PEREIRA et al., 2008). Assim foi até o ano de 1998, quando ocorreu a segmentação do Projeto Supletivo em três projetos de alfabetização e de escolarização na modalidade EJA⁵. O primeiro correspondia aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o segundo aos anos finais do Ensino Fundamental e o terceiro ao Ensino Médio.

Atualmente, a proposta do PROEF-2 dispõe pela conclusão do Ensino Fundamental 2 em três anos de curso. As turmas são denominadas iniciantes, continuidade e concluintes e representam estágios subsequentes de aprendizagem. A quantidade de turmas referentes a cada estágio pode variar conforme a quantidade de alunos aptos a avançar de uma fase de ensino para outra, sendo geralmente duas turmas para cada estágio de aprendizagem. A forma de ingresso ocorre através de processo seletivo que avalia habilidades como escrita, leitura e resoluções aritméticas. A seleção é feita para ingresso somente nas turmas iniciantes, não sendo possível o ingresso imediato em turmas de continuidade ou de concluintes. Essa foi uma decisão pedagógica do projeto, visando a uma experiência escolar completa por parte dos

⁵ PROEF-1, PROEF-2 e PEMJA, respectivamente.

estudantes. Aos concluintes do PROEF-1 é garantida a inserção imediata ao PROEF-2, e consequentemente no PEMJA, caso seja de interesse dos alunos (SILVA, 2011).

Todos os professores/monitores do projeto são estudantes dos diversos cursos de licenciatura da UFMG⁶ e bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão⁷. Eles desempenham 20 horas semanais de trabalho, entre reuniões formativas, preparação e execução de aulas. A seleção dos bolsistas é feita anualmente, mediante edital público de seleção, sendo possível a permanência no projeto como bolsista pelo período de dois anos⁸. O PROEF-2 dispõe de 24 bolsas de extensão, organizadas em 20 bolsas destinadas especificamente a estudantes de licenciaturas e 04 bolsas de caráter administrativo que podem ser preenchidas por estudantes de outras áreas. Por tratar-se de um projeto de iniciação à docência, não é exigida dos professores/monitores experiência pregressa em docência ou conhecimentos em EJA.

2.1 A Concepção Formativa do PROEF-2

O PROEF-2 dispõe de uma concepção formativa direcionada ao campo da formação docente na educação de jovens e adultos. São ofertadas turmas do ensino fundamental 2, na modalidade EJA, cujos professores são alunos de licenciatura da UFMG. Esses professores são coordenados e orientados por professores efetivos do Centro Pedagógico (CP/UFMG). No sentido de orientar as ações pedagógicas e didáticas das turmas que fazem parte do projeto, o PROEF-2 dispõe de três reuniões semanais de caráter formativo. Essas reuniões são divididas da seguinte forma:

- Reunião formativa com os professores/monitores da mesma área de conhecimento: tem como principal função a orientação das pautas curriculares específicas de cada disciplina. Essa reunião é geralmente coordenada por um docente de igual formação dos monitores professores e ocorre semanalmente;

⁶ A saber: Artes ou Educação Física, Biologia, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa e Matemática.

⁷ No início do projeto, ainda na década de 1980, os bolsistas eram voluntários. Atualmente, recebem Bolsa Institucional no valor de R\$ 400,00 por mês.

⁸ O período de permanência no PROEF-2 como bolsista de extensão não é definido pela Pró-Reitoria de Extensão, mas sim pela coordenação do projeto. Em casos excepcionais, como ausência de novos candidatos, esse período pode ser estendido.

- Reunião formativa com todos os professores/monitores de uma mesma turma de ensino, independente da área de conhecimento: tem como principal função a orientação e a resolução de problemas comuns ao cotidiano escolar e também ocorre semanalmente;
- Reunião formativa com todos os monitores/professores do projeto, juntamente com coordenadores e alguns alunos representantes das turmas do PROEF-2: denominada como reunião geral, ocorre mensalmente e tem como principal função o diálogo entre os integrantes do projeto, sejam eles coordenadores, professores/monitores ou alunos. Um fator relevante dessa reunião é a abordagem de temas relativos ao campo de pesquisa da educação de jovens e adultos⁹, no sentido de debater acerca da atualidade de conceitos e de propostas do da EJA.

Fica evidente o viés de formação docente presente no PROEF-2, enquanto projeto de extensão dedicado à iniciação docente na modalidade EJA. As referidas reuniões formativas envolvem coordenação, orientação e diálogo, no sentido de fortalecer a prática docente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos ofertadas no projeto. Trata-se uma experiência docente formativa que se desenvolve no âmbito de uma instituição de ensino superior e que vincula sua atividade prática à educação básica.

O PROEF-2 conta com três equipes de trabalho, referentes aos níveis de ensino em curso no projeto. São elas: Equipe de Iniciantes, destinada aos alunos que iniciam os estudos no projeto; Equipe de Continuidade, destinada aos alunos em continuidade no projeto, ou seja, aprovados ao passar pela Equipe de Iniciantes; e Equipe de Concluintes, destinada aos alunos em fase final de estudos no projeto. O número total de turmas e de alunos no projeto pode variar conforme fatores relacionados à procura por vagas e à evasão escolar.

Com relação ao grupo pesquisado, foi escolhida uma equipe de trabalho do PROEF-2 para observação participante e realização de entrevistas. A equipe escolhida foi a Equipe de Concluintes, que trabalha com alunos em fase final de estudos no PROEF-2. A equipe é composta por sete monitores professores, estudantes dos cursos de graduação da UFMG, e que são orientados por uma professora efetiva do CP/UFMG. Os monitores professores da

⁹ Esses temas podem variar desde a leitura e/ou debate de textos com foco na Educação de Jovens e Adultos ou a apresentação/discussão de pesquisas acadêmico-científicas que tiveram o PROEF-2 como campo de pesquisa.

referida equipe lecionam para duas turmas, intituladas de Turma 78 e Turma 79¹⁰, em um total de três aulas diárias, de segunda à quinta, em horário noturno.

A escolha da Equipe de Concluintes, como grupo pesquisado, ocorreu de forma aleatória, uma vez que a distribuição de monitores bolsistas no projeto transcorre de forma equitativa, sempre mesclando bolsistas veteranos com bolsistas novatos. Nesse contexto, observou-se apenas a disponibilidade de horários para realização das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, assim como a predisposição dos participantes da pesquisa para com os objetivos desta investigação.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

As reuniões formativas, também denominadas de reuniões de equipe, ocorrem todas as sextas-feiras e possuem direcionamento pedagógico e reflexivo acerca da prática docente dos monitores professores. Trata-se de reuniões obrigatórias para os monitores professores bolsistas, no intuito de explorar e de compartilhar as experiências em sala de aula. Nessas reuniões, são apresentados planos de aula, expostas divergências ou dúvidas sobre a prática docente e realizadas orientações formativas que visam ao desenvolvimento das atividades escolares. Foram observadas quatro reuniões de equipe e uma reunião geral.

A observação participante das reuniões formativas do PROEF-2 evidenciou a dimensão formativa e institucional do projeto, no sentido de iniciar estudantes de licenciaturas na prática docente. Para além dessa iniciação à docência, cabe ressaltar a possibilidade real de formação inicial de educadores de jovens e adultos propiciada pelo espaço de formação docente do PROEF-2. Por mais que as reuniões formativas do projeto assemelhem-se com conselhos de classe, elas oferecem arcabouço teórico e prático para o enfrentamento de futuros desafios da profissão docente, especialmente na modalidade EJA.

Nesse contexto, é preciso relativizar a amplitude desse espaço formador, assim como refletir acerca das possibilidades de formação de professores na Educação de Jovens e

¹⁰ O número das turmas é definido no ingresso no PROEF-2, ainda na fase iniciante, e permanece o mesmo até a fase final de estudos.

Adultos. Sabe-se que a formação do profissional docente atuante na Educação de Jovens e Adultos almeja por metodologias e práticas inovadoras, mas, igualmente, entende-se que os processos formativos na EJA devem proporcionar a realidade cotidiana da profissão docente no ambiente escolar.

Com o objetivo de aprofundar a investigação acerca da formação docente no PROEF-2, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe observada. A definição da amostra dos sujeitos de pesquisa foi configurada a partir das conjunturas e dimensões do projeto¹¹ de extensão. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevistas previamente elaborado, que buscou a análise e o entendimento da proposta formativa profissional apresentada no PROEF-2.

Os monitores entrevistados demonstraram valorização e reconhecimento pelo processo formativo docente em curso no PROEF-2. Entretanto, não se verificou uma reflexão crítica mais aprofundada acerca da necessidade de processos de formação profissional na Educação de Jovens e Adultos como o por eles vivenciado. Isso pode ser avaliado como algo natural, em meio à diversidade de pensamentos e de percursos formativos. Todavia, independente das representações que cada monitor professor objetivou do processo formativo docente em questão, pôde-se positivamente constatar a experiência formativa profissional docente por eles experimentada no PROEF-2.

As entrevistas com as coordenadoras do PROEF-2 demonstraram a qualificação de quem está à frente da coordenação e da orientação docente dos monitores professores. Nesse sentido, o PROEF-2 apresenta uma linha de aprendizado profissional construído a partir da própria profissão docente, de professores para professores em formação. Verifica-se o que Nóvoa (2007) define como a necessidade de uma formação de professores que se desenvolva dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Trata-se de um momento muito sensível à formação de professores/as, o momento da indução profissional, no

¹¹ O projeto dispõe de 03 equipes de trabalho, relacionadas às 03 fases de ensino do PROEF-2: Iniciantes, Continuidade e Concluintes. Uma vez que todas as equipes dispõem da mesma rotina de trabalho, optou-se, aleatoriamente, pela investigação e análise dos trabalhos da Equipe de Concluintes.

qual os docentes em formação se integram à cultura profissional por meio de exemplos, de condutas e de ensinamentos do professorado com maior experiência.

3.1. Os Limites e as Contribuições da Experiência Docente no PROEF-2 para a Formação de Educadores/as de Jovens e Adultos

A análise das atividades formativas do PROEF-2 priorizou a apreciação do projeto enquanto espaço de desenvolvimento da prática docente para professores em formação. Nessa perspectiva, avalia-se que a maior contribuição do PROEF-2 para com o campo da EJA está na possibilidade efetiva de formação profissional docente de educadores/as de jovens e adultos. Diante de uma modalidade educacional carente de propostas de formação inicial de professores/as como é a EJA, o PROEF-2 surge como um espaço repleto de práticas e de instrumentos de formação que proporcionam uma vivência docente em conformidade com a cultura profissional da EJA. Evidencia-se, assim, uma dimensão formativa voltada para a descoberta de conhecimentos e de saberes a partir do exercício da prática profissional. Nesse sentido, Tardif (2002) explica a importância de movimentos de inserção à cultura da profissão docente, no intuito de provocar o surgimento de novos atores políticos situados na interface entre a formação e a profissão.

Considerando as possibilidades de aprendizado nas práticas formativas disponibilizadas no projeto, entende-se que outra vertente de contribuição para a formação docente presente no PROEF-2 seja a análise reflexiva sobre realidades da prática profissional docente. Dessa forma, os monitores professores têm a possibilidade de contrastar e de refletir sobre as divergências e os paradoxos existentes entre a formação teórica dos cursos de licenciatura dos quais fazem parte e a experiência docente vivenciada no projeto. Essa é uma discussão complexa e que, como bem esclarece Ventura (2015), envolve a formação de professores para a educação básica de forma geral, uma vez que os desafios da atividade docente cotidiana ocupam lugar secundário nos cursos de licenciatura. No caso específico da modalidade EJA, raramente, os cursos de formação de professores refletem o fazer pedagógico contextualizado com a realidade dos jovens e adultos. A formação essencialmente disciplinar dos cursos de formação de professores revela questões relacionadas ao distanciamento entre teoria e prática que, para o bem maior de uma formação em conformidades com as realidades da atividade docente, precisam ser superadas. Sendo assim,

o PROEF-2 contribui para a formação de um profissional docente questionador acerca das concepções e das vertentes teóricas de sua própria formação.

Ao dissertar sobre a especificidade na formação de educadores de jovens e adultos, Soares (2015) define especificidade como algo que constitua qualidade, em convergência com aspectos de peculiaridade e de ação própria. Observando as particularidades do PROEF-2, por meio de sua concepção pedagógica para com o ensino destinado ao público da EJA e/ou pela proposta de formação docente vigente no projeto, observa-se uma configuração congruente com as caracterizações de uma formação específica na educação de pessoas jovens e adultas. Os monitores professores vivenciam uma atividade escolar dialógica, que valoriza e respeita a diversidade dos sujeitos educandos, com uma proposta avaliativa diferenciada e uma concepção de formação profissional acolhedora.

Os limites da concepção formativa do PROEF-2 nos direcionam para discussões mais complexas sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se que a atividade formativa docente do projeto ocorre de forma objetiva no cotidiano das atividades escolares. O PROEF-2 estabeleceu uma rotina de trabalhos que proporciona uma formação profissional na EJA. Institucionalmente, no entanto, a objetivação do projeto de extensão não é essa.

O PROEF-2 é um projeto de extensão universitária, destinado à iniciação à docência na modalidade de educação de jovens e adultos. Sendo assim, a iniciação de professores é a intencionalidade maior do projeto e não a formação de educadores/as para a EJA. A formação docente na Educação de Jovens e Adultos ocorre, mas não necessariamente de forma primordial. Observa-se, assim, que a objetivação institucional do projeto se torna sua maior limitação, quando avaliamos a intencionalidade de formar educadores/as para a EJA.

A diferenciação mencionada entre iniciação à docência e formação de educadores/as para a EJA pode ser mensurada nas respostas dos monitores professores, quando questionados sobre as motivações que os levaram a ingressar no projeto de extensão. Todos eram inexperientes no exercício da docência e afirmaram que desejavam obter experiência profissional, o que nos leva à configuração institucional do projeto, relacionada a iniciar professores/as na prática de ofício. Nesse sentido, é preciso explicar a distinção aqui dimensionada entre iniciação docente e formação docente específica para a Educação de

Jovens e Adultos. Obviamente, a iniciação à docência constitui-se como um processo de formação profissional, no sentido de desenvolver experiências pedagógicas na prática docente. A iniciação à docência, no entanto, pode ocorrer em qualquer modalidade de ensino, visto que o objetivo principal é fomentar a formação inicial de futuros professores. Já a formação específica de educadores/as para uma determinada modalidade requer particularidades nos processos formativos, de acordo com as características e as demandas da modalidade educativa em questão.

Sendo assim, a distinção mencionada entre iniciação docente e formação docente para a EJA no PROEF-2 está relacionada ao estímulo da formação docente intencionada. Dos sete monitores professores entrevistados, apenas uma relatou conhecimentos pregressos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Quando questionados a respeito das possibilidades acadêmicas e profissionais futuras na EJA, somente duas professoras monitoras afirmaram efetivamente essa possibilidade. Dessa forma, a maioria dos monitores da equipe de trabalho pesquisada buscou ingresso no projeto em busca de uma experiência profissional docente, independente da modalidade de ensino. Certamente, essa é uma busca legítima e corresponde às pretensões do projeto em formar novos professores. A diferenciação aqui discutida envolve tão somente o entendimento de que há distinções entre a busca por uma formação inicial de professores/as e o estabelecimento de uma formação específica de professores/as para a EJA, ressaltando, é claro, que ambas as formações podem ocorrer em conjunto.

Dessa forma, devem ser pensadas propostas de institucionalização que agreguem contribuições e reduzam as limitações aqui abordadas. Dentre essas limitações, evidencia-se um fator bastante mencionado pelos monitores professores relativo ao valor da remuneração recebida a título de bolsa de extensão. Apesar de estarem em formação, os monitores professores assumem responsabilidades de educadores, mas são remunerados como bolsistas. Entende-se que a baixa remuneração dos monitores bolsistas surge com um limitador da experiência formativa, visto que isso pode desmotivar a permanência dos monitores no projeto e contribuir, desde a formação profissional, para o fortalecimento da imagem do professorado como uma classe mal remunerada e de baixo prestígio profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa compreende que o PROEF-2 constitui-se como um espaço de formação inicial de professores/as, com características e especificidades formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, recordando o objeto central desta investigação, acerca dos limites e das contribuições do PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos, avalia-se que a experiência docente no PROEF-2 contribui efetivamente para a formação de educadores/as para a EJA e que suas limitações se encontram nas delimitações institucionais inerentes às ações de um projeto de extensão universitária.

O dever do processo investigativo identificou fatores que demonstraram a afinidade das atividades formativas desenvolvidas no projeto com as necessidades e as especificidades da EJA. Ao mesmo tempo, avalia-se que a prática docente vivenciada no projeto igualmente capacite os monitores bolsistas para experiências profissionais futuras, independentemente da modalidade de ensino. Nesse sentido, o PROEF-2 impõe-se, primeiramente, como um ambiente propenso ao desenvolvimento de aprendizagens e de representações relacionadas à formação inicial de profissionais docentes. Um dos pontos que favorecem a proposta de formação docente do projeto de extensão é a capacitação dos profissionais envolvidos na coordenação e na orientação do PROEF-2. Observou-se que as coordenadoras entrevistadas possuem elevado nível de formação acadêmica e grande experiência no ofício docente, além de demonstrarem comprometimento e responsabilidade profissional na formação dos monitores por elas coordenados.

Nesse contexto, o que a experiência formativa docente no PROEF-2 reitera é que se deve sempre optar pelo diálogo nos processos formativos. Propostas de ensino desenvolvidas a partir do compartilhamento democrático de ideias, que respeitem a diversidade de pensamentos, devem ser incentivadas. Obviamente, as propostas pedagógicas construídas nem sempre ocorrerão como planejado, o que não quer dizer que elas fracassaram. Muitas delas serão retificadas ou reconstruídas para melhor eficácia. O importante é que elas intercorram em um regime democrático de opiniões.

Ao avaliar as contribuições do PROEF-2, na formação de educadores/as de jovens e adultos, constatou-se como fator contributivo de maior relevância a possibilidade real de

formação de professores/as para EJA ofertada pelo projeto. O fator de limitação que mais se evidencia é a delimitação institucional estabelecida a um projeto de extensão universitária, na ampliação das atividades escolares e formativas desenvolvidas do projeto. Entende-se, entretanto, que as contribuições descritas superam as limitações observadas e que estas podem ser superadas com planejamentos institucionais futuros, adequados às demandas e às consolidações do PROEF-2.

Por fim, as considerações desta pesquisa avaliam que a formação docente na EJA perpassa pela renovação dos conceitos sobre a atividade educativa cotidiana. A experiência formativa avaliada estimula o desenvolvimento e a reflexão acerca das teorias e das metodologias docentes previamente adquiridas nos cursos de formação, estabelecendo, assim, que a continuidade do aprendizado docente é algo inerente à prática da atividade educacional. É preciso redimensionar e fomentar a construção de processos de formação docentes mais dialógicos e estruturados às realidades dos educandos. Dessa forma, as proposições almejadas para formação de educadores/as de jovens e adultos precisam proporcionar descobertas, não somente pedagógicas, mas igualmente de caráter vocacional.

Espera-se que este estudo tenha se configurado positivamente diante das questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino preponderante, em especial na temática da formação de educadores/as. Novas averiguações são necessárias, para que outros questionamentos sejam abordados e outras reflexões sejam feitas. Em meio a esses questionamentos e reflexões, uma questão se sobressai: a necessidade de diálogo democrático nas formas de argumentar, de refletir e de formar novos professores/as.

REFERÊNCIAS

BORGHI, I. S. M. Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. In: **Revista Diálogos Possíveis**. Ano 6, v. 2, p. 227-238, jul./dez. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138>>. Acesso: 07 out. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 26. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

MIRANDA, K. C. L.; BARROSO, M. G. T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631-635, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692004000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 25 ago. 2016.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. **FPDC-UOE-HEEC**, Faculdade de Lisboa. Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso: 05 out. 2016.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL**. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>>. Acesso: 20 ago. 2015.

SILVA, F. A. O. R. **Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 2013. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SOARES, L. A Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 121- 141.

_____. A Formação de Educadores e as Especificidades da Educação de Jovens e Adultos em Propostas de EJA. In: **Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Campinas – SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/197/76>. Acesso: 25 out. 2015.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo>>.

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso>.
Acesso: 20 nov. 2015.

TARDIF, M. **Saberes Decorrentes e Formação Profissional**. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2002.

VENTURA, J. A EJA e os Desafios da formação Docente nas Licenciaturas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458>>. Acesso: 30 ago. 2015.

THE CHALLENGES OF TEACHING TRAINING OF YOUTH AND ADULT EDUCATORS - A CASE STUDY

Abstract: *This study presents the results of a research carried out in the Pos-Graduate Program in Education of the State University of Minas Gerais, whose objective was the reflection of the challenges posed in the training of youth and adult educators. The objective was to understand issues related to the limits and contributions of the formative experience of the Elementary School Project for Youth and Adults, called PROEF-2. It is an extension project of the Federal University of Minas Gerais, dedicated to teaching undergraduate students in Youth and Adult Education classes. The PROEF-2 encompasses formative dimensions that involve university interdisciplinarity, establishing objectivity in the production and development of alternatives for youth and adult education pedagogical learning projects and initial teacher training. This research used a qualitative approach, which chose to use the case study, as an investigative method, through the participant observation of the PROEF-2 formative meetings and the semistructured interview with coordinators and project monitors, as instruments of data collection. The results indicate that PROEF-2 contributes to the creation of a space for the training of teachers, with formative specificities focused on Youth and Adult Education, effectively contributing to the formation of educators of young people and adults. Its limitations lie in the institutional delimitations inherent in an extension project. It is understood, however, that the contributions overcome the limitations and that these can be overcome with future planning, adequate to the demands of the teacher training in the Youth and Adult Education.*

Keywords: *Teacher Training. Youth and Adult Education. Youth and Adult Educators.*

É POSSÍVEL DESENVOLVER UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL QUE PERMITA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PELOS TRABALHADORES?

AGUIAR¹, Vivian E. Alves– vivian.emanuelleaguiar@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET MG
Rua Conselheiro Joaquim Caetano, 1247, 206, bairro Nova Granada
30.431-320 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

TOMASI², Antonio de Pádua Nunes– tomasi@uai.com.br
Departamento de Engenharia Elétrica e do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro
Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Avenida Amazonas, 7675, bairro Nova Gameleira
30.510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Este artigo busca levantar uma breve discussão sobre o processo de formação profissional de adultos, operários da construção civil de uma empresa multinacional alemã, no contexto de trabalho. O objetivo é demonstrar que é possível obter uma formação profissional que ultrapasse a modalidade meramente adaptativa da formação às formas de produção, tornando-se uma alternativa educacional. Para um embasamento teórico são identificadas as correntes de pensamento de autores que defendem que a formação profissional, no contexto do trabalho, se transforma, e que a visão meramente adaptativa ao posto de trabalho, alienando o trabalhador, já não é condizente com as necessidades do mundo globalizado e competitivo de hoje. O processo de formação, levantado neste artigo, foi reestruturado para atender as necessidades impostas pelo mercado, exigindo uma matriz de competência que fosse capaz de trazer os resultados esperados pela empresa, como: produtividade, flexibilidade e capacidade de tomadas rápidas de decisão. A implementação de novas metodologias veio ao encontro desta necessidade, e trouxe novos padrões de qualidade, porém exigindo do trabalhador mais criatividade, autonomia e mobilização de seus saberes. Para tal fim, são discursadas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho da*

¹ Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, graduada em Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial pelo CEFET-MG e técnica em Edificações pelo CEFET-OP.

² Doutor em Sociologia pela Université Paris VII - Denis Diderot e pós Doutor FAFICH - UFMG.

construção civil e a inter-relação com a formação profissional dos trabalhadores, analisando a estrutura de qualificação. Por fim, este artigo vem concluir que a formação profissional dos trabalhadores no contexto do trabalho é uma alternativa importante e que pode propiciar a construção dos saberes pelos trabalhadores, favorecendo a percepção sobre si, o contexto de seu trabalho e as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: *Formação Profissional, Saber, Qualificação, Competência, Trabalho.*

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala de formação profissional conduzida pelas empresas, surgem críticas se é realmente possível tê-la de forma a conseguir conduzir o trabalhador a uma formação mais humanística, desenvolvendo a percepção crítica do indivíduo trabalhador em relação ao mundo do trabalho. A formação profissional, contínua nas empresas, passa por instabilidade, devido às transformações do mundo do trabalho. Num período de intensa industrialização, pós-segunda guerra mundial, temos a formação dos trabalhadores baseado num modelo de qualificação taylorista, visando a adaptação do trabalhador ao posto de trabalho. Do trabalhador exigia-se o saber-fazer conforme procedimentos já prescritos e adequados ao posto de trabalho. Porém, o mundo se transforma e novos fenômenos como a globalização e o incremento de novas tecnologias passam a exigir das empresas mais rapidez na entrega e flexibilidade, e, com isto, novas metodologias são implementadas. A formação profissional com base no modelo taylorista, já não satisfaz as exigências deste cenário. Com isto, surge o modelo de competências, que altera a estrutura de qualificação nas empresas, por uma capaz de atender às novas exigências mercadológicas. Neste contexto, se insere o trabalhador, que passa a ter mais autonomia para desenvolver seu conhecimento.

Este artigo busca discutir o processo de formação profissional dos operários da construção civil de uma empresa multinacional alemã que desenvolve projetos na área de grandes estruturas, e vem colocar à tona as questões em torno da possibilidade de se ter uma formação profissional que conduza o desenvolvimento dos saberes pelos próprios trabalhadores em seu contexto de trabalho.

Desta forma, tornando-o um indivíduo mais crítico e esclarecedor, capaz de reconhecer suas potencialidades e de se posicionar frente ao mundo do trabalho. Não obstante, serve também de grande aprendizado para a compreensão das mudanças significativas nos sistemas de trabalho: no início muito focado no modelo taylorista e, posteriormente, desestabilizado por mudanças econômicas e mercadológicas, para a construção de uma matriz de competências. Neste sentido, o artigo vem desvelar a trajetória da formação deste profissional, as formas de aprendizagem, a mudança da visão da empresa sobre as exigências de qualificação destes trabalhadores, o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho e algumas de suas expectativas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Face a crescente competitividade e introdução cada vez mais rápida de novas tecnologias num mundo globalizado, a necessidade pela renovação organizacional torna-se um diferencial estratégico. Conforme Kovács (1998), a renovação organizacional está na ordem do dia, porque é entendida como um dos meios essenciais para a sobrevivência e melhoria da competitividade das empresas no contexto de concorrência intensificada da economia global. Ela está no debate desde 1997, pela Comissão Europeia, sublinhando a este propósito um conjunto de características interligadas, tais como hierarquias mais planas, horizontalização das estruturas, conteúdos funcionais mais ricos e diversificados, trabalho em equipe, centralidade das competências, autonomia na realização do trabalho, confiança nas relações laborais, envolvimento e participação dos trabalhadores.

Hoje, podemos dizer que o trabalhador nas organizações passa a ser o elemento fundamental e propulsor para esta renovação organizacional. O Tipo de metodologia de trabalho a ser introduzida pelas empresas pode favorecer o desenvolvimento destas características. Para tanto, são necessárias práticas de formação profissional que sejam capazes de desenvolvê-las. Portanto, se faz necessário uma mudança em relação à estrutura da formação profissional conduzida pelas empresas. Seria ideologia pensar que esta mudança ocorre para atender às necessidades dos trabalhadores por uma formação que favoreça um crescimento e reconhecimento profissional, porém, conforme Kovács (1998), esta mudança ocorre para aumentar a eficiência das organizações fundamentada em uma racionalização

flexível. O aumento desta eficiência e a competitividade das empresas estão atrelados ao desenvolvimento econômico e a busca por riquezas. E mesmo não sendo o objetivo principal, acaba acarretando uma reestruturação do aprendizado dos trabalhadores, conduzindo-os para um patamar superior em relação ao desenvolvimento e formação profissional.

O contraponto da renovação organizacional, debatida pela Comissão Europeia, é a divisão do trabalho. Ainda muito enraizada nas organizações, ela é caracterizada pelo parcelamento das tarefas e funções, e foi objeto de estudo da célebre obra de Adam Smith: **A Riqueza das Nações**. Smith (1911) descreve em sua obra os ganhos de produção obtidos pela manufatura com a introdução da divisão do trabalho. O autor conclui que a “divisão do trabalho, na medida em que pode ser introduzida, gera, em cada ofício, um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho” (SMITH, 1996, p.66).

Tomemos, pois, um exemplo, tirado de uma manufatura muito pequena, mas na qual a divisão do trabalho muitas vezes tem sido notada: a fabricação de alfinetes. Um operário não treinado para essa atividade (que a divisão do trabalho transformou em uma indústria específica) nem familiarizado com a utilização das máquinas ali empregadas (cuja invenção provavelmente também se deveu à mesma divisão do trabalho), dificilmente poderia talvez fabricar um único alfinete em um dia, empenhando o máximo de trabalho; de qualquer forma, certamente não conseguirá fabricar vinte (SMITH, 1996, p.65-66).

Estas lógicas de produção mantêm-se na estrutura do pensamento taylorista, onde a base para o crescimento das organizações estava na introdução de tecnologias e na racionalização dos processos de trabalho. Frederick Winslow Taylor, em sua obra **Princípios de Administração Científica**, influenciou, e ainda influencia, a lógica que permeia as ideias sobre trabalho, produção e riqueza. Conforme posto por Peixoto Filho; Silva (2014), a inovação do pensamento taylorista estava em introduzir a racionalidade científica no processo de produção e nas relações de trabalho, traduzindo na proposição de estudar a técnica mais conveniente para cada tipo de processo industrial ou transmitir constantemente instruções técnicas aos operários. E complementam que, desta racionalidade surge a aceção de um trabalhador ideal, um operário padrão qualificado para uma atividade específica e de acordo com os atributos buscados pela empresa contratante. No pensamento taylorista, temos a exigência da formação deste trabalhador voltada para a especialização ao posto do trabalho, onde a qualificação se confundia com os requisitos exigidos de determinado posto. Conforme Tomasi (2002), a qualificação no período taylorista define-se pelo saber e pelo saber-fazer, adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática, e ela se encontra no trabalhador e se

constrói a partir do posto de trabalho. Por todo o exposto, temos a formação profissional no pensamento taylorista voltada para a adaptação do trabalhador ao posto de trabalho. Para G. Friedmann (1902-1977), autor e um dos fundadores da Sociologia do Trabalho francesa, o taylorismo não seria determinado pela tecnologia, mas pelo estilhaçamento do processo de trabalho e pela multiplicação dos postos pela divisão em tarefas mais simples.

Resta claro, portanto, que os sistemas de trabalho exigidos no momento atual, pela necessidade de uma renovação organizacional, contrastam do período taylorista, exigindo dos trabalhadores papéis muito diferentes, que tem consequência na estrutura de sua formação profissional. Porém, as transformações do mundo trabalho que demandam por uma renovação organizacional, tendo impacto nas relações de trabalho e formação dos profissionais nas empresas, dependem do tipo de atividade econômica e contexto de mercado que se enquadram. Neste artigo é posto a discussão a formação profissional dos trabalhadores operários da construção civil de uma empresa multinacional alemã que desenvolve projetos de grandes estruturas, como por exemplo, casarios de plataformas de petróleo.

As necessidades que se impõem a estes trabalhadores, enquanto elementos formadores de seu saber técnico, estão longe de serem neutras e definidas meramente pela “imposição” do avanço tecnológico, este mesmo é configurado também pelas determinações do desenvolvimento das forças produtivas, do aumento da competitividade e das transformações do mundo do trabalho.

Neste sentido, o artigo discorre sobre as mudanças na construção da formação profissional deste trabalhador da construção civil, que só podem ser entendidas no contexto das transformações do próprio trabalho e suas formas de gestão; do mundo do trabalho, a partir das demandas impostas pelo mercado cada vez mais globalizado, e também sob o olhar do trabalhador. E esta demanda por um novo modelo de formação profissional se fez pela necessidade das empresas em readequarem a estrutura da qualificação destes profissionais, requerendo além do saber-fazer, conforme requisitos exigidos pelo posto de trabalho.

Vale ressaltar a necessidade das empresas de adequarem seus sistemas de trabalho para se manterem competitivas perante um mercado cada vez mais globalizado. Explicitando os conceitos em torno da globalização, trago o posto por Hirata:

A globalização está ligada a fenômenos como interdependência crescente entre os mercados nacionais, expansão do mercado internacional, desregulação e abertura

dos mercados e economias, criação de mercados regionais e nova perspectiva de expansão das empresas multinacionais. (HIRATA, 2005, p. 113)

Percebe-se, conforme o exposto, a crescente necessidade por uma renovação organizacional, inclusive do modelo de qualificação Taylorista, nascido do âmago da indústria, que não consegue reconhecer outros saberes, além dos ditados pelos procedimentos e normas determinados pelo posto de trabalho. Corroborando ao posto, Dugué (2002, p. 20) coloca que “a noção de qualificação, desde 1945 no pós-guerra, foi a base para se pensar e construir a transmissão dos saberes profissionais, passa a ser questionada pela sua capacidade de reconhecer outros saberes adquiridos no trabalho”. E destes fatos, temos o surgimento do modelo de competências no início do século XX, conforme colocado pela autora, que vem levantar aspectos relativos não somente do saber-fazer, mas da importância da subjetividade do indivíduo. E esta torna-se importante quando se passam a exigir novas formas de trabalho que demandam dos trabalhadores a mobilização de seus saberes, perante acontecimentos - saber fazer em ação, mas também saber ser.

As novas demandas recaem sobre a formação profissional dos trabalhadores da construção civil da empresa multinacional alemã. Além de saber como manusear uma determinada ferramenta ou máquina, o trabalhador precisa desenvolver uma visão crítica de seu processo, ser flexível, ágil e demonstrar sua competência, resolvendo problemas inesperados ou antecipando a eles.

Nesta senda, temos um trabalhador mais autônomo desenvolvendo seus próprios conhecimentos em um ambiente mais aberto à criatividade, propiciado pelas novas metodologias de trabalho que foram implementadas. Neste contexto, vemos o trabalhador da construção civil cada vez mais ator e propulsor na construção de seus saberes e de seus pares. A forma de construção destes saberes não depende mais de uma formalização, mas das experiências compartilhadas entre os indivíduos no trabalho e de quando encontram respostas às questões relativas à sua prática profissional. Esclarecendo este aspecto, temos a compreensão de P. Naville (1904-1993), autor e um dos fundadores da Sociologia do Trabalho francesa, de que a incorporação de novas tecnologias não muda os saberes específicos, mas a estrutura de qualificação, com o reaparecimento dos trabalhos em equipe e a necessidade de cooperação ou, ainda, a fluidez da mão-de-obra e a transversalidade dos saberes técnicos. Todas estas transformações, do mundo do trabalho, tiveram como consequência um novo tipo de formação profissional para os operários da construção civil,

tendo forte impacto em seu percurso educativo e no processo de socialização, conforme Rodrigues (2008). Estes aspectos são demonstrados por meio de realinhamentos estratégicos, fazendo com que a formação profissional desenvolvida pelas empresas seja alvo de críticas.

Alguns estudos atuais, sobre formação contínua de adultos, como o de Sandra Rodrigues, Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa na especialidade formação de adultos, levantam a incontornável tendência de encarar a formação promovida pelas empresas, como um meio do que como um fim em si mesmo, entendida como parte estratégica de gestão e mobilização dos recursos humanos, para o desenvolvimento econômico, da qual a formação acaba frequentemente por ser refém. Coloca ainda, que esta tendência não desmerece a importância que as organizações têm enquanto fator determinante para o desenvolvimento humano e social dos trabalhadores.

Pesquisas de outros autores demonstram a importância da formação profissional nas empresas, como Marcelle Stroobant (1993,1994), que vem colocar questões relativas à qualificação - saber-fazer, e competência. Conforme coloca a autora, o saber tem como base a prescrição - a regra; o fazer é a experiência, e a competência, os comportamentos e a conduta. A autora acrescenta que os saberes se definem em oposição aos saberes escolares. Estes são adquiridos no trabalho onde deve acontecer a formação. Logo, o conhecimento (a competência) estaria relacionado à situação profissional, o que fortalece as teses, segundo os quais, a formação e a organização parecem automaticamente qualificantes. Portanto, a noção de qualificação vem se alterando ao longo dos últimos anos, e mesmo não sendo um fim, a importância dada aos indivíduos e seus aspectos formativos nas empresas torna-se importante para a educação de adultos.

3 A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL

No tocante a prática de formação profissional na construção civil, em uma multinacional alemã, no final dos anos 2000, percebe-se um predomínio pela formação especializada, centrada em normas e na padronização. A adequação ao padrão de qualidade e a disponibilidade das máquinas eram preocupações relevantes da empresa. Os trabalhadores, com uma formação técnica profissional advinda da escola secundária ou superior, de cursos

profissionalizantes ou jovens em busca de uma profissionalização, passavam por treinamentos normativos e seguiam os procedimentos para o exercício diário de suas atribuições.

Possíveis fatos inesperados, que pudessem ocorrer nos processos produtivos, eram previstos e avaliados por especialistas, visando instruir o operário a responder conforme padrões bem definidos. Os usos de técnicas estatísticas, como o controle estatístico do processo, intitulavam uma determinada qualificação. Nos setores de recursos humanos, a descrição de cargos era meta de padronização e uma ferramenta de avaliação para mobilidade na estrutura hierárquica da empresa.

O mercado expande-se e a competitividade com outras empresas multinacionais se torna cada vez mais acirrada. Ela é demandada a incorporar, com maior rapidez, novas tecnologias em seus sistemas de trabalho e processo. Os procedimentos de tarefas não conseguem adequar às inovações e exigências destas mudanças. Nas diretrizes normativas, para certificações de qualidade, começavam a desaparecer tendências por descrições muito rígidas do detalhamento das atividades, pois o risco era de o trabalhador ser treinado em uma determinada atividade por um procedimento já desatualizado.

Manter uma matriz de qualificação, tendo como base procedimentos prescritos, eram continuamente questionados. A construção dos saberes, limitado ao aprendizado de um trabalho prescrito da sub etapa da produção, não conseguia a produtividade e rapidez necessária para manter a empresa no mercado. No tocante a este item, passou-se a exigir do trabalhador a capacidade de agir em situações inesperadas, de resolver problemas não prescritos e de reinventar seu trabalho na busca por maior produtividade.

Da engenharia das máquinas para a importância das pessoas na melhoria dos processos com foco no trabalhador. A divisão das tarefas, vista como importante meio de obtenção de riquezas, já não supria as condições mercadológicas impostas. A este trabalhador que, em torno de uma solidariedade mútua, criada pela divisão do trabalho social, num processo de especialização em funções resultantes de uma lógica social dominada pela razão e pela ciência (DURKHEIM, 1999), mantinha um funcionamento harmônico no trabalho, passou a ser o indivíduo que se difere dos seus pares pela capacidade de mobilizar seus conhecimentos, ou seja, pela sua competência.

Os trabalhadores da construção civil, por sua vez, passaram a tomar consciência de si como trabalhadora, e o mundo do trabalho fora melhor representado pela produção de conhecimento, pela comunicação, do que pela produção de coisas, conforme coloca Tomasi

(2002). A estrutura da formação deste profissional muda ao passo que, a maior exigência é pela mobilização de seus saberes, perante a acontecimentos que exijam sua criatividade e autonomia, do que o fazer por procedimento.

Compreender quais saberes desenvolver nestes trabalhadores fez com que a empresa movimentasse a favor da construção de uma matriz de competências, que requer muito mais do que o ato cognitivo do aprender, bem como a subjetividade de cada indivíduo. Conforme Dadoy (2002), as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho apontam para um aumento das exigências dos níveis de saber, para uma descompartimentação das especializações profissionais, para uma intelectualização do trabalho, para tarefas mais complexas, para a polivalência, para uma ampliação da autonomia.

Percebe-se que, as mudanças na estrutura da qualificação dos trabalhadores da construção civil, estão menos voltadas ao padrão adaptativo do posto de trabalho do que a possibilidade de desenvolver seus conhecimentos pelas relações de trabalho. O trabalhador, também, começa a produzir seu conhecimento quando encontra respostas aos problemas por eles vivenciados em seu trabalho, e quando passa a ter a capacidade crítica de analisar seu processo de trabalho.

O conceito desta aprendizagem está em relacionar o que se aprende na ação aos conhecimentos científicos, ou seja, aprender é relacionar conceitos quotidianos a conceitos científicos, porque somente assim a experiência pode ser fonte de autonomia e de emancipação (MERLE, 2006). Ainda, Schwartz citado por De Almeida (2012) traz a desafiadora demanda de ampliar e de retrabalhar o entendimento de saber, mediante o contexto das transformações do mundo do trabalho.

Estes saberes recobrem tudo que existe de histórico, de relativamente singular nas situações de trabalho, espraia-se sem descontinuidade das formas de inteligência incorporadas em nosso corpo até os patrimônios de experiência pensados, raciocinados e transmissíveis. Eles vão de aprendizagem não conscientes, não expressas aqui em linguagem, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazerem socializadas, justificáveis, manifestadas.

Nos últimos dez anos, a empresa introduz metodologias de trabalho, como por exemplo, a gestão de projetos e o *lean construction*³. Alguns dos objetivos destas

³ Lean Construction é uma metodologia focada para a eliminação de desperdícios, utilizando um novo conceito de gestão e fluxo produtivo. (Biblioteca digital UFMG, 2014). Nos anos 90, o lean construction surge como um novo referencial teórico construído para a gestão de processos na construção civil com o objetivo de adaptar alguns conceitos e princípios gerais da

metodologias são a redução de falhas no processo e o aumento da produtividade intervindo no funcionamento das atividades, que só podem ser compreendidas pelos próprios trabalhadores. A gestão de projetos, implementada pela empresa, visava uma melhor organização das atividades da obra, sincronizando a execução das atividades. O *lean construction* intervém em todo o processo de trabalho com foco na eliminação de desperdícios, como por exemplo: tempo, movimento, transporte, retrabalhos. Em ambos os sistemas de trabalho, a colaboração de uma equipe multidisciplinar é premissa para ampliar o conhecimento dos indivíduos por meio da transmissão de conceitos científicos e reflexão acerca das situações de trabalho.

O intercâmbio cultural e a introdução de novas metodologias, advindas da matriz da multinacional alemã, trouxeram a incorporação de novas tecnologias, além de padrões de qualidade e perspectivas profissionais. Os trabalhadores percebiam a importância dada pelos profissionais de nível operacional estrangeiros ao trabalho técnico da execução e, como consequência, instigaram em alguns o desenvolvimento profissional.

Cabe referir-se também, que este contexto vem ao encontro das considerações feitas por Dadoy (2002), sobre qualificação e competência, no qual a demanda das empresas por competências estaria menos ligada às novas tecnologias do que aos novos imperativos da produção, definidas pelos novos padrões de qualidade. É grande o potencial educativo do mundo do trabalho, onde as práticas e os dispositivos de formação estão cada vez mais integrados no seu funcionamento (RODRIGUES, 2008).

A formação destes profissionais, que antes era padronizada e acontecia em salas de aula tradicionais, passou a ser dada no contexto do trabalho para uma maior visão crítica do processo. Maquetes e moldes simulando o contexto da operação eram utilizados a fim de recriar fidedignamente as rotinas e canteiro de obras, para que os trabalhadores pudessem se sentir em sua situação real de trabalho.

Os engenheiros, gestores e técnicos das obras passavam por uma formação de maior duração, cursos de gestão de projetos de dois a três anos eram ministrados pela empresa por meio de sua academia. Estes cursos eram *e-learning*⁴ – nos moldes da educação à distância,

área de Gestão da Produção às peculiaridades do setor. Esta metodologia se contrapõe ao paradigma da produção em massa (Mass Production), cujas raízes estão no Taylorismo e Fordismo. (Revista PINI, 2002)

⁴ O termo “e-learning” vem de “eletronic learning” (aprendizado eletrônico) e é uma modalidade de ensino a distância oferecido totalmente pelo computador. Como a informação é disponibilizada na internet, podendo ser acessada a qualquer hora e de qualquer lugar do mundo, definir e-learning é vê-lo também como um grande propulsor da difusão do conhecimento e da democratização do saber. (UEFS, 2017)

com workshops presenciais, a fim de discutir as lições estudadas e tentar aplicá-las às situações vividas no trabalho. O objetivo era fazer com que estes profissionais aprendessem os conceitos e boas ferramentas de gestão de projetos, comparando situações vivenciadas por eles próprios no contexto de suas obras. Esta análise crítica era compartilhada fazendo com que os pares pudessem aprender coletivamente. Neste aspecto, a formação ganhava escala e as falhas recorrentes começavam a diminuir, e consistiam em fatores importantes para maior produtividade e redução de custos para a empresa.

Um aspecto a considerar neste processo de formação é a importância dada aos dispositivos de formação, os meios como a formação é conduzida. Conforme considerações feitas por Rodrigues, em seu estudo realizado em 2008 sobre formação profissional contínua em uma grande empresa de Portugal, a *Autoeuropa*, boa parte deste processo de formação e socialização está associada aos dispositivos de formação que as organizações de trabalho desenvolvem.

Portanto, a mudança da metodologia do aprendizado tem tido importância na formação profissional nas empresas, desde o período taylorista. A forma como passavam a ser desenvolvidos os saberes pelos trabalhadores, diferente de um modelo tipo escolar tradicional do ensino, onde compete o professor transmitir e o aluno receber o conteúdo, vem ao encontro com o modelo de competências. A forma de pensar a produção mudou o dinamismo, a visão crítica e capacidade de tomada de decisões, refletindo em maior competitividade para a empresa.

Todas estas questões pairam sobre as competências exigidas aos trabalhadores da construção civil, com a mudança do mundo do trabalho. O olhar está sobre o trabalhador e suas competências. Conforme posto por Tomasi (2002), as competências dependem da maneira como são vistas, portanto, são uma construção social. As formas de aprendizado sofreram impacto com a introdução das novas metodologias: da sala de treinamentos, para a formação integrada no funcionamento das atividades por meio da socialização entre os indivíduos.

Houve uma mudança de postura da empresa sobre a forma de aprender do trabalhador, pois os métodos de sala de aula tradicionais já não conseguiam resultados e engajamentos tão imediatos quanto necessitavam. Os profissionais egressos do curso em gestão de projetos conseguiam menos obter uma maior produtividade do que diminuir as falhas na comunicação

entre as áreas, com novos padrões de qualidade. Era preciso um trabalho junto a equipe operacional, a quem realmente executa a obra.

Diante do exposto, o direcionamento da empresa passou a ser pela implantação da metodologia *lean construction*, a fim de aumentar a produtividade e competitividade. As primeiras intervenções se devam junto às equipes de execução da obra e nos próprios canteiros de obra. Uma das diferenças da implantação da gestão de projetos, que tinha como foco a formação dos líderes das obras, para o *lean construction*, é que este último tem como objeto a intervenção junto aos indivíduos que executam as atividades operacionais de campo - a mão de obra do canteiro de obras. O contexto da equipe, com quem foi realizado o diagnóstico inicial, era em meio a uma diversidade de trabalhadores: alguns com formação técnica, outros com largos anos de experiência, e uma parte considerável de trabalhadores em seu primeiro emprego.

Nos primeiros contatos com a equipe operacional foram verificados que padrões de qualidade, tempo e formas de execução dos serviços, diferenciavam de uma obra para outra. Ao longo do diagnóstico, a fim de levantar os aspectos do ambiente de trabalho e das equipes que participaram da implantação da metodologia *lean construction*, foram identificadas diferenças no tempo de experiência e formação profissional, e estas eram uma das causas da discrepância de resultados da execução dos serviços. Percebe-se, no entanto, a capacidade de aplicar o conhecimento e a criatividade com que alguns trabalhadores tinham durante a execução de suas atividades, e que viria a responder às transformações dos sistemas de trabalho (DUGUÉ, 2002).

Com o diagnóstico, verificou-se que além do conhecimento e experiência, era um diferencial entre os trabalhadores a capacidade de mobilização de seus saberes, frente a determinados acontecimentos. Os trabalhadores mais experientes e com habilidades assumiam implicitamente a função de formadores de seus próprios pares. Percebia-se que as diversas trajetórias de construção dos saberes pelos trabalhadores não foram feitas sob a lógica escolar - de sala de aula.

A equipe de implantação chegou à conclusão que o sistema de formação para a implantação de uma nova metodologia deveria ser diferente da tradicional. Era preciso ter uma formação que estivesse cada vez mais perto do funcionamento das atividades e do trabalhador. Conforme Dugué (2002), a lógica da competência apoia-se sobre o postulado de que o saber só existe em ação e acarreta uma integração entre formação e trabalho.

O estímulo à autonomia, à polivalência, reconhecimento individual, trabalho multidisciplinar era premissa para a mudança do sistema de trabalho. A formação, tendo como referências a padronização e especialização de tarefas, se mostrava insatisfatória na obtenção dos resultados almejados. Era necessária uma troca de experiência e socialização dos indivíduos para uma formação que alcançasse os objetivos esperados.

A comunicação foi um dos elementos chave para a disseminação do novo sistema a ser implantado. Desde as primeiras equipes, que fizeram os cursos na nova metodologia, a composição era feita por profissionais multidisciplinares: funções de gestão da obra e equipe de construção, como pintores e montadores. Os primeiros cursos eram ministrados em uma sala com maquetes simulando a execução do serviço, como por exemplo, a construção de um casario de plataformas de petróleo. As turmas recebiam os conceitos em aulas teóricas, mas a maior carga horária era destinada aos simulados.

Mesmo nas aulas teóricas, o objetivo era desenvolver os conceitos tendo como base os exercícios simulados. A competição entre equipes estimulava o engajamento e a criatividade. A alternância entre aulas teóricas e práticas acontecia durante toda a duração do curso. Importante ressaltar que, mesmo ao término do curso, a formação continuava na obra. A implantação da metodologia ficava a cargo dos que passavam pelo treinamento. A equipe de campo estava estimulada em conseguir os mesmos resultados que obteve durante os simulados feitos durante o curso. A equipe da obra, que não teve a oportunidade de participar dos primeiros cursos, sentia-se estimulada a aplicar a metodologia pelos relatos e aprendizado adquiridos pelos seus pares.

A formatação do curso, que recebeu as primeiras turmas, era adaptada para ser aplicada no canteiro de obras junto aos demais, e os formadores eram os próprios colegas de trabalho mais experientes e capazes de resolver problemas inesperados com maestria. O cenário concorda ao posto por Dugué (2002), o sistema de formação inicial e continuada parece à procura de modalidades novas de organização dos saberes, já que, de agora em diante, é preciso preparar os trabalhadores não para exercer uma especialidade, mas para se readaptar permanentemente.

Não importava o nível de educação escolar que o formador tivesse, pois dele era exigido, conforme traz Dugué (2002), uma mistura de saber e de comportamento que confere um lugar preponderante aos “saber-ser” e ao investimento psicológico, ao passo que diplomas validam saberes. As tentativas e erros no início da implantação eram tratadas como pontos de

melhoria e, as ações, propostas pela própria equipe, que detinha de certa autonomia. Demonstra-se a melhoria nos processos de produção, por intervenção dos próprios profissionais. Estas melhorias só poderiam ser implementadas mediante conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores em suas diversas situações de trabalho, aliando a prática aos conceitos teóricos adquiridos ao longo de sua formação profissional.

Não obstante o estabelecimento de novas práticas de formação, ocorria a mudança de atitudes dos trabalhadores com o aprimoramento contínuo das rotinas diárias e a propensão à inovação de métodos de trabalho. Para concretizar tal fato, era necessário a interação entre os trabalhadores “por meio de métodos colaborativos, que tentam tornar explícito o conhecimento tácito enquanto dinamizam a aprendizagem sobre novos conceitos, que redimensionam aquele conhecimento sem o desperdiçar”, conforme posto por Rodrigues (2014, p. 118).

A troca de experiências, a aprendizagem no contexto do trabalho, a formação aliando a prática e os conhecimentos teóricos demonstram que a formação profissional contínua do trabalhador, no contexto do trabalho, tem um forte impacto no percurso educativo e nos processos de socialização dos indivíduos, quando se constitui uma matriz referente de saberes e competências (RODRIGUES, 2008). O estímulo ao aprendizado, por meio da socialização dos indivíduos, visa trazer dinâmica à formação e o compartilhamento dos conhecimentos individuais, visando a construção ilimitada de outros saberes. Deve-se frisar que, o tipo de metodologia empregada e os conceitos que embasam a sua implementação, são fatores relevantes para se definir os dispositivos e práticas de formação profissional, que considera a aprendizagem no funcionamento das atividades e estimula a colaboração entre os indivíduos. Corroborando o entendimento, a construção de saberes se dá num sentido mais amplo, por meio da capacidade de reconhecer o outro como um sujeito dotado de inteligência, como um ser que possui conhecimento potencializado e, a partir disto, os saberes buscam complementariedade para promoverem o crescimento do todo (LÉVY, 1997).

Ainda neste bojo, cabe referir que o processo de formação discutido neste artigo, com base na socialização dos indivíduos, vem ao encontro ao conceito de inteligência coletiva, descrita pelo filósofo Pierre Lévy em sua obra **A inteligência coletiva, por uma antropologia do ciberespaço** (1997). O autor traz que a inteligência coletiva surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades, e defende que todos têm a sua própria inteligência acumulada em suas vivências pessoais e que deve ser respeitada por isso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar, com esta discussão, que o trabalhador sempre construiu seus saberes pela experiência no trabalho e na vida em sociedade. Ele não se transformou em um ser competente, mas os sistemas de trabalho o moldaram à sua conveniência. Percebe-se a mudança da empresa em relação ao conceito de saber, do processo de aprendizagem e os dispositivos formativos. Todos estes elementos, que fazem parte da construção da formação profissional, se alteraram como consequência das transformações do mundo do trabalho, advindas do fenômeno da globalização. E, neste contexto, insta destacar a necessidade de se ampliar e rediscutir o conceito de saber. O saber que é compreendido como um conhecimento formalizado, constituído social e historicamente, como define Santos (2000) e Santos e Diniz (2003), para um saber que considera a subjetividade do trabalhador.

Esta mudança na estrutura de formação profissional não adveio da necessidade de se construir uma matriz de competências sob a visão dos trabalhadores, mas desencadeou em uma transformação no processo de qualificação. Resta claro, portanto, que a estrutura da formação contínua dos trabalhadores mudou, bem como os dispositivos formativos, os formadores, o contexto da formação – antes sala de aula, para dentro do funcionamento da atividade. Sob este aspecto, o processo de formação profissional contínua na empresa perpassou as barreiras da tendência à padronização da qualificação ao posto de trabalho para uma que favoreça a construção dos saberes pelos próprios trabalhadores, num processo de socialização entre seus pares no próprio ambiente de trabalho.

Com o resultado desta discussão teórica, põe-se à mesa a possibilidade do trabalhador ter uma formação dentro das empresas que não o aliene e o condicione ao mercado de trabalho simplesmente, mas que possibilite construir seus saberes e aperfeiçoar seus conhecimentos numa visão ampliada do mundo do trabalho.

Cabe esclarecer que o referente artigo não traz a pretensão de afirmar que novos sistemas de trabalho são implementados numa visão humanística, mesmo porque no decorrer deste artigo foi colocada a questão do imperativo da competitividade, no qual fez com que novas formas de trabalho sejam implementadas, impactando na estrutura de formação do trabalhador. Autores como Kovács (1998) faz críticas quanto aos sistemas de trabalho, que estão sendo implementados, se tornarem uma nova forma de racionalização, trazidas pela forte competição em mercados globais. Conforme coloca a autora, a implementação de novas metodologias no contexto da intensificação da competição global, não se trata da realização

de programas de mudança com base em valores de democratização e de humanização do mundo do trabalho, mas de uma nova vaga de racionalização a que podemos chamar "racionalização flexível".

Porém, por todo o exposto, a que se considerar o avanço na discussão em torno das relações de trabalho que impactam a formação de adultos nas empresas, quando novos sistemas de trabalho implementados podem determinar a estrutura de qualificação dos profissionais, e a construção dos saberes pelos trabalhadores. Cabe esclarecer que estes novos sistemas de trabalho estão sendo implementados pelas empresas na tentativa de manterem-se competitivas perante um mercado sujeito aos fenômenos trazidos pela globalização, como a criação de novos mercados, perspectiva de expansão das empresas multinacionais e avanços de novas tecnologias. É neste mercado, ainda desestabilizado, que os indivíduos se formam, constroem seus saberes e redescobrem suas potencialidades como trabalhador, buscando um nível maior de educação. A formação profissional, neste caso empírico, é assumida pela empresa como um fator competitivo e de geração de valor por meio de um programa formal de desenvolvimento de competências dos trabalhadores e que, ainda reforça seus valores estratégicos como liderança, flexibilidade, competitividade, qualidade e rapidez na entrega.

Desta forma, conclui-se, diante do caso abordado, que a formação de adultos dentro das empresas se faz importante como percurso educativo para o indivíduo, na medida em que abre a possibilidade de construir seus saberes, de vislumbrar por novas possibilidades formativas e ser reconhecido pela sua competência, pelo saber - ser. Ademais, ela se desvela como uma instituição formativa e subsistema relevante para a educação de adultos, quando demonstra a capacidade de construir um referencial de saberes/competências para o mundo do trabalho. Mesmo a empresa não tendo a formação como um fim, mas um meio, ela muda a estrutura meramente adaptativa na formação de seus trabalhadores para uma mais crítica, por meio da produção do conhecimento pelo próprio indivíduo, que passa a ser elemento chave na questão "competitividade".

5 REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, G. T.. **Saberes profissionais e a linguagem na atividade de trabalho: a experiência na construção civil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2012.



DUGUÉ, E., A lógica da competência: o retorno ao passado. In: TOMASI, A.P.N. (Org.) **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIEDMANN, G., REYNAUD, Jean-Daniel, TREANTON, Jean-René, «Problèmes de Sociologie Industrielle». In: GURVITCH, Georges, **Traité de Sociologie**, Paris, PUF, 1958, vol. 1 pp 439-440.

HIRATA, H. Globalização, Trabalho e Gênero. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p.111-128, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br>>. Acesso dia 05 set. 2017.

KÓVACS, I.; CASTILLO, J. J., **Novos modelos de produção: trabalho e pessoas**, Oeiras, Celta Editora, 1998.

LÉVY, P.. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

MERLE, V.. **Apprendre tout au long de la vie: pourquoi, comment?** Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Paris: UNESCO, 2006.

NAVILLE, P. **Automation et Travail Humain**, Paris, ed. du CNRS, 1961, 741p.

PEIXOTO FILHO, J. P.; SOUZA, C. R.. Territórios e saberes tradicionais: categorias fundamentais para novos olhares e horizontes na formação de jovens e adultos trabalhadores. In: N. Alves; C. Cavaco; P. Guimarães; M. Marques (Eds.). (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: das Políticas às Lógicas de Ação**. 1ed.Lisboa: IE-UL, 2014, v., p. 52-64.

RODRIGUES, S. P.. Formação contínua em contexto de trabalho numa grande empresa: práticas e problemáticas. **Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, dez. 2014. P. 104-120.

SANTOS, E. H.. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: Nete/FAE-UFMG, n. 7, p. 119-130, jul/dez, 2000.

SANTOS, E. H.; DINIZ, M.. O sujeito, o saber e as práticas educativas. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: Nete/FAE-UFMG, n. 1; vol. 12 p. 137-150, jan/jun, 2003.

SILVA, C. R. C.. **Inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento**. Trabalho & Educação (UFMG), v. 23, p. 71-85, 2014.

SMITH, Adam. A riqueza das nações: **investigação sobre sua natureza e suas causas**. São

STROOBANTS, M. **Savoir-faire et compétences au travail**. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1993, 383p.

TOMASI, A.P.N. (Org.), **Da qualificação à competência. Pensando o século XXI.** Campinas: Ed. Papirus, 2004.

TOMASI, A.P.N.; FERREIRA, J. E. R. M.. **Formação ao longo da vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender?** Educação em Foco (UEMG), Belo Horizonte, v. 16, n.21, 2013.

IS IT POSSIBLE TO DEVELOP A PROFESSIONAL FORMATION THAT ALLOWS THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE BY WORKERS?

Abstract: *This article seeks to raise a brief discussion about the process of professional formation of adult, civil construction workers of a multinational German company, in the context of work. The objective is to demonstrate that it is possible to obtain a professional formation that goes beyond the merely adaptive modality of formation to the forms of production, becoming an educational alternative. For a theoretical background are identified currents thought of authors, which maintain that the professional formation, in the context of work, is transformed, and that the merely adaptive vision to the work place, alienating the worker, is no longer compatible with the needs of the world today. The formation process, presented in this article, was restructured to meet the needs imposed by the market, requiring a matrix of competence that would be able to bring the results expected by the company, such as: productivity, flexibility and ability to make rapid decisions. The implementation of new methodologies met this need, and brought new standards of quality, but requiring the worker more creativity, autonomy and mobilization of their knowledge. To that end, the changes that took place in the world of construction work and the interrelationship with the professional formation of the workers are discussed, analyzing the structure of qualification. Finally, this article concludes that the professional formation of workers in the context of work is an important alternative and that can propitiate the construction of knowledge by workers, favoring the perception about themselves, the context of their work and the possibilities of professional development.*

Keywords: Professional formation, Knowledge, Qualification, Skill, Work.

O CURRÍCULO DO PROEJA E OS DESAFIOS NA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

SILVEIRA, M. M. D.¹ – monick_mds@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – IFRN - Mossoró
Rua Adeodato José dos Reis, 50 – Nova Parnamirim
CEP: 59152-820 – Natal – Rio Grande do Norte – Brasil

LIMA, S. M. C.² – sandracostalima2@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – IFRN - Mossoró
Rua Cícero Pinheiro, 27 – Casa 03 - Pimenta
CEP: 63105-160 – Crato – Ceará – Brasil

DANTAS, A. S.³ – aleksandre.dantas@ifrn.edu.br

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – IFRN - Mossoró
Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 – Ulrich Graff
CEP: 59628-330 – Mossoró – RN – Brasil

Resumo: *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre foi um dos grandes desafios a ser enfrentado, tendo em vista que muitas foram as tentativas para equalizar essa questão, porém sempre esbarrando em implicações políticas e pedagógicas. Partindo desse pressuposto, o presente artigo pretende discutir mais uma política pública que surge com a finalidade de compensar questões até então não resolvidas, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), fazendo uma análise da proposta curricular oferecida pelo programa e apontando alguns dos desafios encontrados pelos discentes desta modalidade. Para tal, será feita revisão bibliográfica através das contribuições de Filho e Moura (2013), Ramos (2008),*

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional (PROFEPT), Licenciada em Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional (PROFEPT), Licenciada em Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Especialista em Língua Portuguesa pela URCA e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

³ Professor Orientador, graduado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1994), Especialização em Educação (linha de pesquisa: formação do professor) (1999) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrado em Engenharia de Produção (linha de pesquisa: Educação a Distância) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT) pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (linha de pesquisa: Educação, linguagem e formação do leitor).

Ciavatta (2005) e Silva e Barros (2017) no que diz respeito a currículo integrado e às diretrizes do PROEJA, como também Ramos (2005 e 2010) e Moll (2010), no que concerne aos desafios dessa modalidade de ensino para docentes e discentes.

Palavras-chave: PROEJA. Currículo Integral. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

O cumprimento do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, estabeleceu no Brasil um retrocesso ao ensino médio integrado, pois a partir dele houve uma divisão entre formação técnica e formação geral, na qual a formação técnica foi priorizada. Esse Decreto só perde força sete anos depois, quando o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, propõe a volta do currículo integrado, sendo o primeiro passo para a criação do PROEJA, que se deu através do

Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, tendo por foco de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Apenas com a revogação deste último Decreto, através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é que o Programa ganhou abrangência e passou por diversas mudanças, não só em relação à oferta em outras instituições (estaduais, municipais e privadas), como também no que remete à inclusão de jovens e adultos fora da faixa etária, numa perspectiva humanizadora de formação “na vida e para a vida”. (BRASIL, 2007).

Tendo em vista essa compreensão, neste artigo, faremos uma discussão sobre as diretrizes curriculares do PROEJA, à luz das concepções de ensino médio integrado e de formação integral, para em seguida apontarmos alguns desafios enfrentados por docentes e discentes dessa modalidade de ensino.

A pesquisa compreende uma análise bibliográfica de estudos sobre as concepções de ensino médio integrado, formação humana integral, diretrizes e currículo do PROEJA, especialmente através das contribuições de Filho e Moura (2013), Ramos (2008), Ciavatta (2005) e Silva e Barros (2017), além de Ramos (2005 e 2010) e Moll (2010), em relação aos desafios da modalidade PROEJA.

O artigo compõe-se de três partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, em que são apontados conceitos básicos sobre a formação humana integral, em seguida, destacamos as diretrizes curriculares do PROEJA. Finalizando, o estudo destacará os desafios enfrentados para a democratização da educação básica através da Educação de Jovens e Adultos.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Sabemos que a implantação de uma proposta de ensino médio integrado não é tão simples, pois, de certa forma, depende de várias instâncias, como a política, por exemplo, e também de vários grupos sociais.

Do ponto de vista histórico, o caminho até chegarmos ao atual conceito do que é formação integral foi árduo, afinal, por muito tempo, o ensino básico era acessível apenas para a classe alta da sociedade, enquanto o profissionalizante voltava-se para os filhos dos pobres, com o intuito de formar mão-de-obra barata para o desenvolvimento industrial do Brasil.

Tendo em vista essa realidade, a formação integral busca acabar com essa dicotomia entre ensino básico e profissionalizante, oferecendo a todos, sem distinção, uma educação gratuita, de qualidade, social, laica e inclusiva, a qual só será possível através de uma concepção de trabalho como produto social. Como bem nos diz Ciavatta (2005, p. 2-3):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Ou seja, a formação integral busca a formação do sujeito considerando sua história, memória e identidade, para que assim esses se identifiquem como parte da produção social, na qual se insere também o trabalho como formador do homem. É através do trabalho juntamente com a ciência que os indivíduos produzem conhecimentos e apropriam-se deles para assim transformarem a realidade em que vivem.

De modo similar, Ramos (2008), fundamentada nas teorias Marxistas sobre a concepção de trabalho, sustenta seus estudos em dois pilares conceituais, a escola unitária e a educação politécnica, segundo a autora, só através deles podemos chegar a uma educação integral de fato, ou seja, “uma escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.” (RAMOS, 2008, p. 2).

Vale ressaltar que a autora utiliza o termo politecnia em sentido amplo, não se limitando a etimologia do termo. Ela considera ainda três aspectos como fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos de forma integral: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação básica e profissional e a integração de conhecimentos gerais e específicos na totalidade.

Em linhas gerais, a formação omnilateral é a parte mais filosófica e trata da relação do trabalho com a ciência e a cultura, os sujeitos trabalham tanto para estabelecer relações com a natureza e outros sujeitos (sentido ontológico), quanto pelo seu desenvolvimento econômico (aspecto histórico). Então, para que isso ocorra de fato, a educação básica não pode estar separada da educação profissional, ambas se complementam e caminham para um mesmo fim.

Expostas as concepções de ensino integral, passemos as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

3 O CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA

As políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil quase sempre apresentam entraves quanto ao desenvolvimento e atendimento dessa modalidade, principalmente por reduzirem-se, na maioria das vezes, a ações pontuais, sem demonstrar preocupação em relação às especificidades do programa.

Quando se propôs, através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, um currículo integrado para a EJA, foi dado um grande passo para que de fato esses sujeitos tivessem suas especificidades analisadas, dando início ao PROEJA, que ganhou ainda mais abrangência através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

As diretrizes do PROEJA fundamentam-se “na ideia de formação que contemple a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.” (SILVA e BARROS, 2017, p. 5), ou seja, uma formação que vá além das perspectivas de mercado.

É preciso acentuar que os sujeitos constituintes dessa modalidade, na grande maioria das vezes, são jovens que estão fora da faixa etária escolar, por se evadirem do ensino fundamental; estão em situação preocupante no mercado formal, quando conseguem inserir-se nesse mercado; alguns são analfabetos, ou leem e escrevem com dificuldade; quando matriculados possuem baixa frequência escolar, entre outros.

Com base nisso, Filho e Moura nos dizem que:

[...] a contextualização curricular é ponto de análise, discussão e perspectivas no contexto do PROEJA, considerando que o público desse Programa tem peculiaridades que variam desde o tempo de afastamento do ambiente escolar, a situação socioeconômica, as diferentes faixas etárias, as condições cognitivas, culturais, afetivas e motoras que interferem no modo de assimilar conteúdos e aplicá-los de acordo com as exigências pedagógicas do contexto sócio educacional. (FILHO; MOURA, 2013, p.235)

Desse modo, percebemos o quanto é relevante conceber um programa de educação integral que atenda às necessidades específicas desse público, contemplando “não só aspectos do conhecimento em si, mas daquilo que é inerente ao ser humano, independente da sua condição social, como a cultura, a formação humana e todas as implicações que configuram a sua construção histórica.” (SILVA; BARROS, 2017, p.6).

Fica evidenciado que ao se propor um currículo integrado para a EJA, se propõe também uma política de inclusão de diversos sujeitos que geralmente encontram-se à margem das políticas educacionais e das oportunidades de emprego formal.

O PROEJA traz consigo um desafio histórico no Brasil ao tentar efetuar políticas globais e específicas que auxiliem na consolidação dos fundamentos de um projeto social ético e humano (BRASIL, 2007). Logo,

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 um mundo possível. (BRASIL, 2007, p. 32)

Todas essas especificidades complicam ainda mais o desenvolvimento de um currículo para essa modalidade. Mas não podemos negar que a proposta de um currículo integrado para o PROEJA é um avanço significativo dentro das políticas educacionais do nosso país.

Os indivíduos envolvidos nesse processo terão mais possibilidades de alcançarem seus objetivos, seja no mercado de trabalho, seja na vida pessoal, intelectual, social, cultural. Esses sujeitos terão a oportunidade de ver e compreender o mundo de modo mais significativo, coerente com suas visões de mundo, com a educação que almejam e com o campo da atuação profissional que escolherem (BRASIL, 2007).

O PROEJA nasce com o objetivo de sistematizar um currículo que satisfaça as necessidades desses sujeitos particulares. O intuito dessa organização curricular integrada é ascender uma formação voltada não só para o mercado ou para o trabalho, mas uma formação primordialmente direcionada para a vida, para o ser social, para o cidadão (BRASIL, 2007).

4 DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO FRENTE AOS JOVENS TRABALHADORES

Em 2014, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) completou cinquenta anos, no entanto, os dados mostram que tantos anos depois o Brasil continua com uma taxa de analfabetismo muito alta. Instituir Paulo Freire como patrono da educação não é suficiente para resolver a questão, pois se necessita de uma política de governo que perceba os jovens e adultos como sujeitos atuantes no mundo do trabalho, utilizando-se de uma metodologia apropriada e um currículo que atenda as suas reais necessidades.

Após inúmeros programas, O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos – surge com o propósito de atender à demanda de jovens e adultos marginalizados ao longo da vida por diversos motivos, buscando assim engajar esses sujeitos na Educação Profissional sem desconsiderar suas especificidades. Conforme o documento

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de

aprendizagens dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos próprios produzidos no seu mundo àqueles disseminados pela cultura escolar... (BRASIL, 2007, p. 35-36)

Percebe-se que há uma preocupação com a identidade desses sujeitos e nessa perspectiva, o documento base do PROEJA também aponta a necessidade de um fazer pedagógico diferenciado a partir de uma organização curricular que considere os espaços-tempos adequados à realidade desses jovens trabalhadores, chefes de família, donas de casa, jovens marginalizados por algum motivo etc.

Diante dessa sucinta exposição, algumas questões precisam ser tomadas para reflexão: como construir um currículo integrado diante das diferentes realidades desses jovens e adultos que assegure a aprendizagem, como também a formação humana? Quais estratégias pedagógicas utilizar para atrair e motivar esses alunos?

Para refletir sobre essas questões da EJA integrada à Educação Profissional, utilizaremos como referencial MOLL (2005) e RAMOS (2005)(2010).

4.1 Implicações e desafios

Segundo MOLL (2005), o PROEJA foi pensado tendo como foco a construção de uma política pública que comungue tanto com as demandas imediatas da escolarização básica e profissionalização, quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida.

Ainda de acordo com a referida autora, compreende-se que entre os desafios está a aproximação de campos bastante distintos (EJA, Educação Profissional e Educação Básica), tanto do ponto de vista pedagógico quanto em termos de políticas públicas. E destaca “Aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo” (MOLL, 2005, p. 34).

Assim, torna-se necessário um diálogo permanente entre esses segmentos e instituições que atenderão essa demanda, mas o que fica notório de acordo com a autora é que esse diálogo institucional pouco tem acontecido e sua ausência traz sérios problemas, tais como: uma oferta

menor que a demanda potencial e a falta de informação acerca dos itinerários formativos e de campos de trabalho.

Os desafios então são muitos para a ampliação de oportunidades para esses jovens e adultos. É preciso também refletir sobre: A reestruturação do modo de acesso às instituições, procurando formas mais simplificadas; Criação de estratégias para que esses jovens e adultos continuem seus estudos, pois como já foi mencionado, é um público que requer um olhar diferenciado; Garantir a aprendizagem – através de mecanismos de acompanhamento – o que implica também um trabalho pedagógico (gestão-docentes) específico para esse público.

Em relação ao currículo, há também grandes desafios, como ressalta RAMOS:

Essa concepção de formação profissional, fundada nos princípios da integração já discutidos, traz implicações pedagógicas substantivas, pois nos desafia a construir a integração de conhecimentos, tradicionalmente diferenciados como gerais e específicos. (RAMOS, 2010, p. 78):

O que implica dizer que um grande esforço deve ser feito por parte de gestores e docentes, pois a integração precisa ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, com a perspectiva pedagógica de proporcionar a sua compreensão real como totalidade.

Outro desafio diretamente ligado ao PROEJA, está centrado na delimitação de carga horária para a formação geral e a profissional. Uma não pode substituir a outra. A diferenciação pode causar dualismo e superposições, comprometendo a integração. Para tanto, segundo RAMOS (2010), é preciso compreender e realizar a unidade para avançar e superar limitações.

A autora MOLL (2005) vai além quando destaca como desafio a presença no currículo do PROEJA dos saberes que atravessam o cotidiano e dão sentido às relações sociais e trajetórias desses sujeitos. Faz-se necessário considerar as aspirações profissionais desses estudantes, suas trajetórias escolares, experiências sociais vivenciadas, como também os sonhos e anseios desses jovens.

Acrescenta que “a complexidade desses desafios requer a combinação de ação do saber e da vontade de professores(as) e gestores(as)”, reforçando o que já ressaltamos anteriormente. Desse modo, é preciso um esforço coletivo entre gestores, professores, instituições envolvidas e estado para ressignificar às práticas e construir um currículo que contemple todas essas necessidades. É importante também reforçar que conforme o documento base do PROEJA

(2007) “é fundamental que seja elaborado um projeto político-pedagógico único, a partir de uma ação conjunta das instituições...”, pensando justamente na unificação das ações, porém, o documento também deixa claro que cada instituição poderá construir o seu currículo observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando e as demandas locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, não temos a intenção de esgotar as discussões aqui levantadas, o que seria quase impossível pela amplitude das temáticas, como também pelo fato do programa – PROEJA – ser uma política de governo razoavelmente nova, data apenas de onze anos, exigindo assim mais pesquisas nesta área.

Reiteramos a necessidade de não se perder o foco dos princípios do currículo integrado e que esse esteja de fato considerando o trabalho como princípio educativo para não incorrer no risco de uma preparação para o mundo do trabalho apenas no seu aspecto operacional, pois o objetivo não é a mera formação de técnicos e sim de sujeitos que possam compreender a realidade e reinventá-la a cada dia.

Sobre o currículo do PROEJA, percebeu-se que as suas concepções e princípios, pelo menos de forma documental, estão de acordo com a ideia de currículo integrado defendida pelos autores referendados. Resta-nos saber se no dia a dia de cada instituição ele vem sendo efetivado, pois vale lembrar que o próprio documento base deixa as instituições “à vontade” para a construção e execução das suas propostas curriculares.

Finalmente, em relação aos desafios dessa integração, reforçamos que não é possível avançar sem que se leve em consideração os sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os mais atingidos, os alunos. Desconsiderá-los em relação às suas especificidades, seria um risco para a evolução e sucesso do programa.

Assim, reforçando o fato do PROEJA ser ainda um programa relativamente novo, o trabalho a ser desenvolvido precisa ser pensado e reavaliado constantemente na perspectiva da construção de ações permanentes e coletivas, o que demanda um engajamento dos agentes envolvidos, assim como investimentos políticos.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2007.

_____. Decreto nº 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 8 dez. 2017.

_____. Decreto nº 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 8 dez. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm>. Acesso em: 8 dez. 2017.

_____. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 8 dez. 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. v. 3, n. 3, p.1 – 20, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

DA SILVA, F. P.; BARROS, Y. S. A. P. **Currículo Integrado e Inclusão de Jovens e Adultos Trabalhadores na Perspectiva do PROEJA**: entre o prescrito e o feito. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A21.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

FILHO, M. de S.; MOURA, D. H. A gestão do currículo no PROEJA do IFRN: - Câmpus Natal-Zona Norte – análise e perspectivas na visão dos docentes. In: HENRIQUE, A. L. S.; MOURA, D. H.; BARACHO, M. das G. (orgs.). **Teoria e prática no PROEJA**: vozes que se completam. Natal, RN: Editora IFRN, 2013. p. 221 – 248.

MOLL, J. PROEJS e Democratização da Educação Básica. In:_____. (Org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 30 nov 2017.

_____. M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**. 35(1): 65-85 jan./abr. 2010.

THE CURRICULUM OF PROEJA AND THE CHALLENGES FOR THE INCLUSION OF YOUTH AND ADULTS OF WORKERS

Abstract: *School Education for Young People and Adults in Brazil has always been one of the biggest challenges to be faced. Many attempts have been made to tackle the issue, but political and pedagogical implications stand in the way. This paper aims at discussing another public policy that arises to compensate for problems which have not been solved so far, namely PROEJA (the National Program for the Integration of Professional Education and Basic Education for Young People and Adults). making an analysis of the program curricular proposal program and pointing out some of the challenges found by the students. A literature review will be done including Filho and Moura (2013), Ramos (2008), Ciavatta (2005) and Silva and Barros (2017) regarding the integrated curriculum and PROEJA guidelines, as well as Ramos (2005 and 2010) and Moll (2010), regarding the specific challenges for the teachers and students involved.*

Key-words: PROEJA. Integrated Curriculum. Challenges
